فهرست

	نویسنده و گزارنده	صفحه
و باز پس از یک سال دیگر	یاد داشت مدیر مسوول	۱
مناسبت تلفظ سنجیده با آموزش املا	محمد عمر زاهدی	۵
زبان، اندیشه و جامعه	ضیاء الدین ضیاء	۱۵
نقش ویژه گیهای خوانش در ...	غلام احمد صدیقی	۲۰
رابطهٔ آموزش و پرورش با ارزیابی	محمد نعیم بهین	۲۹
د تدریس له عمومي میتود و نو سره ...	نادر شاه نیکیار	۳۶
دلینن په واسطه د مارکس د تعلیمی طرحی وده	رباگل رتبها	۴۴
نادیژدا کروپسکایا یوه ځلانده روزنپوهه	محمدهاشم بشریار (گزارنده)	۵۴
د ماشومانو سالمه روزنه	عزیزالدین همت	۶۱
نگاه کوتاهی در باره تعلیم و تربیهٔ شوروی	داکتر خلیل‌الله خلیل	۶۵
نکته هایی از دستور ونگارش زبان دری	پ. فریاد	۶۹
روش خطابه در تدریس	شمس‌العابدین شمس	۷۹
کیهان در فرآیند هزاران سال	رحمت‌الله روند (گزارنده)	۸۴
نگاهی به ترجمه های اوزبیکی شاهنامه...	ح. یارقین (گزارنده)	۸۸
ستایشگر خراسان	و. ب.	۹۵
از صورتگری تا صورتگرایی	عبدالله سمندر غوریانی	۱۰۴
روانشناسی فعالیت (کار)	بصیر ژورک	۱۱۰
یاد داشت تازه یی بر داستانهای کودکان	پویا	
معلم رسم	رهنورد زریاب	[illegible]
فوث، کتاب او شیطان	پسرلی (گزارنده)	۱۳۶
پوهنی ساهنیب	همدرد	۴۴

یادداشت مدیر مسوول

وباز پس از یک سال دیگر

باز پس از یک سال «سرآغازی» باید بنویسم. سال پارهم نوشته بودم.

آیین مجله نگاری چنین است. آدم ناگزیر باید درهرسال سرآغازی داشته باشد ودر آن، گپهایی راکه شایستهٔ گفتن میداند، بگوید.

میخواهم سرآغازی بنویسم. بنابراین، از آغاز پارو پیرار تا این آغاز رامیسنجم؛ به گذشتن ورفتن وبرنگشتن سالها میاندیشم؛ لحظه هارابه یادمی‌آورم؛ به‌رویدادها وبزرگ وبارکارهای دوساله، دوباره مینگرم؛ توانایيها وناتوانیهایم رابسر میشمارم؛ داوریهای خوب وبدخوانندهگان را، که‌یاد داشت نموده‌ام، میبینم؛ آنها رابه نیتهای «داوران» پیوند میدهم- نیتهای خوب ونیتهای بد. ازنیتهای خوب نیرو میگیرم، نیتهای بد را نابوده میانگارم چون باور دارم‌که «خوب» میماند و «بد» میمیرد. پس نمیارزد که آدم به «بد» بیندیشد وباخود میگویم که بگذارکه خوبها بسرلحظه‌ها ودر لحظه ها همواره بسدرخشند ولحظه هادر پیوند باخوبها جاودانه باشند وبمانند.

ازخود میپرسم‌که ازکجا آغاز نمایم؟ ازیادداشتها؟ازکارها ورویدادها؟ ازتوانایيها؟ از ناتوانیها؟ ازچه؟ ازکجا؟

وباز میاندیشم: به‌خواننده چه باید گفت وچگونه باید نوشت؟ خواننده هاکه گروه گروه اند، گونه گونه اند وبا خواستها وآرمانهای همگون وناهمگون دربرابرم ایستاده‌اند. چگونه میتوانم چیزی‌بنویسم که - اگرنه همه، کم ازکم بیشترینهٔ شان - به تسلای خاطری برسند وبازاگرنه آفرینی، نفرینی هم نفرستند وهمین گونه بخوانند وبگذرند.

دشوار است - دشوار تراز هردشواری دیگر.

گپهای بیشماری ذهنم رافرا گرفته است. گاهی به‌گونه‌یی مبهم اسم. چون درمیهایم یا

دریافته‌ام که «پیامها» را نمیشود به زور به خورد خواننده داد. گزاره را نمیشود تا دیری بر اورنگ راستی و درستی نشاند و بی باوری نمیتوان به باورها، بمایی از پایداری و ماندگاری بخشید. همین است که میگوییم

دشوار است - دشوارتر از هر دشواری دیگر.

میدانم که خوانندگان گروه گروه اند، گونه‌گونه‌اند و با خواستها و آرمانهای همگون و ناهمگون در برابرم ایستاده اند. به یاد داشتها و داوریهاشان که مینگرم نیز گونه گونه اند:

یکی «نامی یا نویسنده‌یی» را خوش ندارد - و از شنیدن یا دیدنش ناخشنود است

دومی «سبک نوشته‌یی» را نپسندیده است

سومی از نشر شدن نوشته یا گزارشی - مثلاً با عنوان «نصرت از عشق» یا «رفت و آمد کشتیها در بحر اتلانتیک شمالی» - در عرفان، خشمگین است.

چهارمی از به هنگام چاپ نشدن مجله شکوه دارد

پنجمی از دانستن و دریافتن معنی عنوان مقالتی ویژه، ناتوان مانده فریادی از سر خشم بر آورده است

ششمی آنچه را که میخواسته در مجلهٔ عرفان نیافته، یعنی که «عرفان» برابر به پسند و آرمان وی نبوده است

هفتمی نمیخواسته انتظار هم نداشته است که «نوشته یی» با آن «ویژه‌گی» را در این مجله بخواند

هشتمی زبان و روان پرداخت عرفان را به تمامت برتر از اندازهٔ دانش و بینش خود یافته خواسته است که از «دشوارنگاری و پژوهش باری» در عرفان، بگذریم

نهمی نخواسته است که از «حصار آموزش و پرورش» به در آییم و مرز گوارانه رهنمایی کرده است که از رایحهٔ باغستان زبان و ادبیات و فلسفه دوری گزینیم

دهمی زهر کینه‌یی از شرمساریها و گسسته اندیشیهایش را به عرفان، هدیه آورده است

و از همین گونه هاست که مرا دچار هراسی ویژه میگردانند!

با خود میاندیشم چگونه میتوان سخنی گفت و سرآغازی نوشت که بتواند دلهایی با این نازکی و اندیشه هایی بدین باریکی را به «عرفان» پیوند دهد

دشوار است - دشوارتر از هر دشواری دیگر.

ناگزیر میشوم به نوده ها مینگرم و به آنچه که در پار و پیرار هستی یافته است. فهرست نوشته های دو سال پسین عرفان را میبینم از آغاز تا پایان میشمارم. دوباره میشمارم و باز یک بار دیگر میشمارم «هستی و چیستی» هر مقاله را - که تا هنگام نشرش پنج بار خوانده ام - دوباره میسنجم و برای ششمین بار بررسیش میکنم. نخست آماری بدین گونه در برابر دیدگانم پدید می آید

سالهای ۱۳۶۱-۱۳۶۲

۱۰۲ نبشتهٔ ویژه آموزش و پرورش

۵۳ نبشتهٔ ویژه ادبیات

۳٤ نبشتهٔ ویژه زبان، زبانشناسی و دستور

٤۵ نبشتهٔ ویژه علم، فلسفه و تاریخ

۲۸ داستان ویژه کودکان و نوجوانان

۱۳ نبشتهٔ پراگنده

۵ گزارش مستند آموزشی

همه ۲۸۰ نبشته

نبشته هایی کم و کوتاه، نبشتههایی دراز و دنباله دار، نبشتههایی بیشترینه بسابسار و برگی از دانش و زندهگی و سرانجام نبشتههایی هم از شمار «آفرینش».

- نبشتههای ویژه آموزش و پرورش، که بماو بنیاد کار ماست، دو برابر مینماید.

- نبشتههای ویژه زبان، ادبیات، علم، فلسفه و تاریخ که زمینهٔ نشر یافته اند، ببسه پندار مایه استواری بنای آموزش و پرورش یاری میرسانند و آگاهانه به همین هدف به نشر سپرده شدهاند. داستانهای ویژه کودکان و نوجوانان که از یک نیاز آموزشی و پرورشی در کشور پدید آمده در عرفان بشر شده اند، با اصل کار ما ناسازگار نمینماید سرانجام نبشتههای پراگنده و نیز گزارشها را هم که میبینیم، گونه یی از آگاهیهای آموزشی و پرورشیست. پس چرا پرسشهایی در ذهنهایی پدید آمده است؟ و چرا کسانی میل نداشته اند مثلاً گپهای ویژه زبان و زبانشناسی یا علم و فلسفه را در عرفان ببینند؟

امیدوارم که هنگام «گفتن» فرارسیده است، یعنی میخواهم بگویم که

«عرفان» نشریهٔ علمی و پژوهشی وزارت تعلیم و تربیهٔ ج. د. ا است. این وزارت ریاستی دارد بهنام «تألیف و ترجمه» در این ریاست کتابهای ویژه درسی نوشته میشود. کتابهای درسی زمینه های گونا گونی از علوم و دانشها را در بر میگیرد، یعنی که ریاضی و فزیک هست، کیمیا و بیالوژی هست؛ تاریخ و جغرافیه شناسی هست، فلسفه و اقتصاد سیاسی هست؛ هنر و ادبیات هست، دستور زبان و زبانشناسی هست و بسیاری از رشته های دیگر علمی هم هست. بنابر این، ما پنداشتهایم که هر یک از نوشته های نشر شده در عرفان، نویسندهگان و گزارندهگان کتابهای درسی ما را به گونه یی یاری میرسانند و باز پنداشته ایم که گروهی از آموزگاران خوب و فرهنگدوست ما که به تدریس کتابهای ویژه درسی سرگرم اند نیز نیاز داشتهاند که آگاهیهایی در این زمینهها داشته باشند و باز خواستهایم که فرهنگیان کشور با پیوند فرهنگ و دانش راستین ژرفتر پیوند بدهیم و در سایه روشن همین هدفها بوده

ست که هم به آموزش وپرورش پرداخته‌ایم و هم به‌علوم و دانشهایی که آموزش وپرورش
ا نیرو میبخشیده اند .

گفتم که خواننده ها گروه گروه اند وگونه گونه اند و با خواستها وآرمانهای همگون
ونا همگون در برابرم ایستاده‌اند

من میاندیشم که‌چه و چگونه سرآغازی بنویسم تا دلهاواندیشه‌های این گروهها ی گونه-
گونه به عرفان بپیوندد وبه راه عرفان وصمیمیتی که در «عرفان» هست.

دشوار است ـ دشوارتر از هر دشواری دیگر.

باز شگفت مینماید؟ تااینجا که گفتم ونوشتم بر «هراس» خود پیروز بودم واما حالها
میپندارم که «هراس» به‌گونه یی خامه ام را بـه پرتگـاه سستی وایستایی میبرد ونمیگذارد
که «گپی» به بیان آید وگفته شود . من میخواهم بگویم که :

خواننده ها کمتر میاندیشند که ماچـه دشواریهایی داریم ، یعنی کـه نمیخواهند بـه
دشواریهای کار ما بیندیشند و نیازی هم به این گونه «اندیشیدن» ـ ها ندارند. آنها میخواهند
که درپایان هر ماه شماره تازه عرفان را ـ خوب‌یابد، پیراسته یـا نا پیراسته‌ـ ببینند وبخوانند
وبگذرند وهمین وبس

واما «هراس» میگوید که‌این گپها رانگو ؛ چراکه دلهای خواننده ها نازک است و
شکیب شان به سر رسیده است وشتاب که‌رنگ زمانه دارد وزمانه‌که شکیب راربوده‌است.

چه میدانم، شاید «هراس» هم درهانی داشته باشد که این چنین نهیب میزند. ناگزیر
میشوم وهمین گونه میگذرم واز روزنهٔ دیگری مینگرم و میبینم که چـه چیزی راگفته
میتوانم یامیارزد که بگویم

آری ،

«عرفان» به همه خوبهای زمانهٔ خود دل بسته است .راستیها و درستیها را میجوید.
از رنگها و نیرنگها دوری میگزیند. به یافتن و پیوستن دلهای پاک ره میپوید . به سوی
روشنی میشتابد .روزنه‌اش را به روی کسانی میکشاید که میاندیشند ـ خوب میاندیشند، بسیار
میاندیشند ،رنج اندیشیدن را میپذیرند و اندیشهٔ شان طراوتی دارد و میتواند بشارتی‌از
آرمانی باشد و رهی بکشاید و از اندوهی بکاهد و منزلی از دانایی و بینایی راهنماید واین
است آنچه که‌عرفان‌میخواهد. بگذار عرفان به‌همین‌راه روان باشد وهمه تیرگیهای فراراه
آن از سرافرازی و فراز خویش نابود گردد و ناپیدا و عرفان بماند وروشنی‌راه .

پوهنوال محمد عمر زاهدی

مناسبت تلفظ سنجیده با آموزش املاء

در گفتار تسلسل یا بر جای اصوات معین جهت انتقال مفاهیم به کار برده میشود. در نگارش ، به افزایش این که توالی یا برجای حروف معین در انتقال مفاهیم باارزش است ، شکل درست حرف یا حروفی که از یک صوت معین نمایندهگی میکنند نیز با اهمیت است. برای این که آدمیان بتوانند مفهومی را در گفتار یا نگارش به دیگران برسانند یا مفهومی را از دیگران بگیرند وهم برای این که شیوهٔ بیان مفاهیم، هم در گفتار و هم در نگارش، نظم، استواری و پایداری بیابد شیوه بیان مفاهیم، به رنگ یک مقاوله اجتماعی در آمده که هر گوینده یا نویسنده باید آن رامراعات نماید. عدم رعایت این نظم استوار مجاز نیست؛ زیرا منجر به پراگندهگی میگردد.

چون رعایت دقیق نگارشی در بیان مفاهیم مهم است ، بخش عمده و ارزشمند کار آموزگاران زبان راتدریس املای درست تشکیل میدهد. در نگارش، چنان که پیشتر گفته شد. مفاهیم را توالی ثابت حروف معین و اشکال درست آن حروف میرسانند .باید تصریح گردد که توالی حروف معین و اشکال درست آنها به گونهیی نمایانگر رموز گفتاری میباشند نه نمایانگر شکل یا کیفیت اشیا، اشخاص و مفاهیم. هر نظم نگارشی به گونهٔ رموز گفتاری و توالی شان را نشان میدهد. (برخی از نظمهای نگارشی در ارائهٔ رموز گفتاری برازنده تر ولی شماری ایجاد کننده دشواریها اند. نظم نگارشی زبان دری از انواع اخیر است.)به گونهٔمثال در هر زبانکه مفهوم کلمهٔ «کتاب»نگاشته شود. شکل نگارشی آن نمایانگر رموزگفتاری کلمه استنه همانند چیزی که این کلمهٔ آنرا افاده

میکند. در همه نظامهای نگارشی کوشش میشود شکل نگارشی کلمه افاده کنندهٔ رموز گفتاری کلمه باشد نه شبیه شیی که کلمه افاده میکند به همین سبب است که کلمهٔ «کتاب» در همه نظامهای نگارشی غالباً به رمز نگارشیی آغاز میشود که نمایانگر رمز اول گفتاری این کلمه میباشد. البته رمزهای نگارشی مختلف اشکال و حروف جدا برای نمایاندن این کلمه دارند. اکنون مثال از مایع معروف مرکب از آکسیجن و هایدروجن میدهیم. نام این ماده در زبان دری «آب» است. در نگارش، چنان که دیده میشود، این کلمه به حرفی آغاز میشود که نمایانگر صوت اول کلمه در املای این زبان است. در زبان پشتو نام این ماده «اوبه» است بنا بر این، کلمه با دو حرفی آغاز میشود که نشاندهندهٔ صدای اول این کلمه میباشد در زبان اوزبکی این ماده «سو» نام دارد و آغازگر شکل نگارشی آن در املای عربی حرف «س» میباشد که صدای اول این کلمه را نشان میدهد به همین گونه نام این مرکب در زبان عربی «ماء» است بنا بر آن، حرف آغاز کننده این کلمه «م» است که نشاندهنده صدای اول این کلمه و نشاندهنده همین صدا در جاهای دیگر است.

به همین گونه در زبانهای روسی و انگلیسی به ترتیب این مرکب را Voda و water میگویند و در این زبانها نیز کلمه ها با حروفی شروع میشوند که نمایانگر صدای اول این کلمه هاست در زبانهای دیگر هم حال به همین منوال است تمام اینها یک نکته را نشان میدهد و آن این که در هر نظم نگارشی کوشش میشود رموز نگارشی از رموز گفتاری زبان نماینده گی نمایند نه تصویری باشد از مرجع الیه کلمه بنا. اگر چنین میبود در تمام نظمهای نگارشی کلمه ها باید عین شکل و یا اشکال بسیار شبیه به مرجع الیه خویش میداشتند در حالی که میدانیم چنین نیست

تا اینجا دو نکته را توضیح نمودیم یکی این که توالی ثابت و شکل درست حروف معین در نگارش بااهمیت است، دیگر این که توالی رموز نگارشی نمایانگر توالی رموز گفتاری کلمه است چون این نکته را پذیرفتیم که رموز نگارشی از رموز گفتاری، ولو ناقص هم باشد، نماینده گی میکند این را هم باید بپذیریم که مناسبت نزدیک بین تلفظ (گفتن) یک کلمهٔ مخصوص و املاء موجود است. به الفاظ دیگر، گونهٔ تلفظ یک کلمهٔ خواهی نخواهی بر گونهٔ نگارشی کلمه تأثیر دارد مخصوصاً که نویسنده نو آموز، خورد سال یا بزرگ سال و یا کم سواد باشد. تلفظ نسنجیده و اشتباه آور آموزنده گان را به تشویش می اندازد و بر املای شان تأثیر ناگوار وارد میکند پس آموزگاران به ویژه آنانی که وظیفهٔ

تدریس در مکاتب ابتدایی یا کورسهای سواد آموزی اشتغال دارند ، باید دقت کنند که تلفظ شان درست و صریح باشد؛ زیرا تلفظ نادرست افزود براین که شاگردان را دچار سرگردانی و تشویش میسازد ، باعث کاهش اعتماد شاگردان نسبت به آموزگاران نیز میگردد.

تلفظ نادرست سرچشمه های گوناگون دارد که ما فقط دو تای آنها را مختصر گونه بیان میکنیم :

الف) نادرستی تلفظ ناشی از عدم سواد: مانند «منشور» به جای «مشهور» ، «والکوته» به جای «ماکولته» ، «فامریکه» به جای «امریکه» و نظایر اینها. (این گونه تلفظ به این بحث مناسبت مستقیم ندارد ، زیرا در آموزگاران این گونه نادرستی تلفظ دیده نشده.)

ب) نادرستی تلفظ ناشی از تفاوت تلفظ بین لهجهٔ گفتاری و لهجهٔ معیاری که دستهٔ بحث را تشکیل میدهد .

۱ـ در لهجهٔ کابل ، تفاوت تلفظ از لهجهٔ معیاری به چند گونه شنیده میشود و بنا بر آن ، به چند گروپ دسته بندی شده میتواند .

گروه اول کلمه هایی که در آنها به جای (ه ، ح) «ا» به کار برده میشود یا این که قبل از (آ ، ا ، ع ، ه) «ه» افزوده میشود کلمه هایی که بدین گونه پیدا میشوند یا مهمل میباشند یا مانند «الوا» به جای «حلوا» ، «هاب» به جای «آب» ، «امرا» به جای همراه» ، «فراگک» به جای «فرهنگک» ، «هلم» به جای «الم» یا «علم» ، «ئیت» به جای «هیئت» ، «هاموزگار» به جای «آموزگار» ، «هبدالاکیم» به جای «عبدالحکیم» شمار این گونهٔ کلمه ها بسیار زیاد است ، ولی برای ارائهٔ مطلب همین شمار بسنده است. باید گفت که این کلمه ها ساختهٔ نگارنده نیست ؛ بلکه همهٔ اینها یا از رادیو یا از تلویزیون و یا از محصلان پوهنتون شنیده شده اند. بعضاً ابدال ، افزایش یا کاهش اینها سبب پیدایی کلمه های معمول و مروج دیگری میگردد؛ مانند : این و حین ، امین و همین ، آیا و حیا ، ای و هی ، حلم و علم ، راهی و راعی ، شرح و شرع ، عرم و حرم ، عزیمت و هزیمت ، علیم و حلیم ، جاهل و جاعل ، ارم و حرم ، حار و عار ، آل و حال هر کدام اینها کلمهٔ بامفهوم و مستقل است و استعمال یکی به جای دیگرش ، چه در گفتار چه در نگارش ، سبب ایجاد مشکلات میگردد. آموزگاران به ویژه آموزگاران زبان ، باید دقیق بوده تلفظ سنجیده داشته باشند. هنگام گفتن املا به شاگردان چیزی را که توقع داریم نوشته شود باید بگوییم نه آن که «آل» بگوییم و از شاگرد بخواهیم که «حال» بنویسد و اگرچنان

کننده مجازات هم شود (مثلاً از نمره‌اش کاسته شود.) گروه دوم دربرگیرندهٔ کلمه هایی است که‌درآنها الف زبردار یازبری که پیش از (ح ،ع ،ه،ء) می آید یکجا باحرف معین پسین به «آ» الف مددار تبدیل میگردد. کلمه‌هایی که بدین گونه پیدا میشوند یابی‌مانندانند چون: «مالم» به‌جای «معلم»، «رانا» به جای «رعنا»، «مایوس» به‌جای «مأیوس»، «بارام» به‌جای«بهرام» وغیره. امادر شماری ازکلمه هساچنین تغییرات سبب ایجاد کلمه هایی میگردندکه قبلاً در زبان وجود دارند ودارای مفهوم مشخص ومعین میباشند؛ کلمهٔ «زار» به‌جای «زحر»، «باد»به‌جای «بعد»، «ال» به‌جای «اهل»، «فام»به‌جای «فهم»، «آمد» به‌جای «احمد» ازهمین قبیل اند.

گروه سوم شامل شمارکم کلمه‌هایی است که‌درآنها «د» آخر کلمه‌به«ت» بدل میشود؛ مثلاً به‌جای «بود» کلمهٔ «بوت» گفته میشود که به صورت جدا وبامفهوم کاملاً متمایز در زبان وجود دارد. گاهی هم آمیزهٔ دویاچند عامل سبب ایجاد کلمه‌یی میگرددکه‌باهیئت اصلی کلمه هیچ نزدیکی ندارد. کلمه «ماموت» به‌جای «محمود» وکلمه «آت» به‌جای «عهد» ازهمین خیل اند.

۲ـ درلهجهٔ هرات: گرچه تفاوتها زیاداند ما فقط دونمونهٔ بارز رادکر میکنیم. در گروه اول کلمه‌هایی شامل اند که‌در آنها «غ» و «ق» یکی به جای دیگــــر استعمال شده میتوانند؛ مثلاً اسم خاص «غلام غوث» به‌این گونه ها گفته شده‌میتوانند: قلام غوث، غلام قوس، قلام‌قوس وغلام غوث، امامشکل درهمه موارد به‌این سادگی نیست؛ زیرا درشماری از کلمه‌ها استعمال «غ» به‌جای «ق» یاعکس آن سبب ایجاد کلمه‌یی میگردد که درمفهوم ازدیگرش تفاوت زیاد دارد؛ مانند: غریب وقریب، غوث وقوس، فراغ وفراق، غیاث وقیاس، غازی، قاضی، قدر و غدر، باقی و باغی.

درگروه دوم کلمه‌هایی شامل اندکه «آ» پیش از «م،ن» به«و» یعنی واو مجهول تبدیل میگردد؛ مانند: «بوم» به‌جای «بام»، «نوم» به جای «نام»، «جون» به جای «جان»، «دالون» به‌جای «دالان»، «کاروون» به‌جای «کاروان»، «خونه» به جای «خانه»، «جوون» به جای «جوان»، «خوننده»به جای «خواننده». روشن است که کلمه های شامل گروه اول هم برای گویندگان لهجهٔ هرات وهم برای‌گ ویندگان لهجه‌های دیگر مشکلات املایی راایجاد میکنند. اگربه‌گونهٔ مثال، آموزگار «قدر» بگوید وهدف آن «غدر» باشد وتوقع داشته باشدکه آموزندههم «غدر» بنویسد، دراین صورت وی ازشاگـرد خویش،

بصورت غیر مستقیم، متوقع است که قادر باشد ذهن آموزگار خویش را بخواند و به املای درست بنویسد. اگر چنین توقعی موجود باشد، در حقیقت آن بیرون تسوانایی ذهنی شاگردش، صرف نظر از این که شاگردش به کدام سویه میباشد، قرار دارد. گروه دوم بیشتر سبب ایجاد مشکلات میگردد، مخصوصاً برای کسانی که گویندهٔ این لهجه نباشند. گرچه میشود از لهجه های دیگر نیز مثالهایی بیاوریم؛ ولی برای تمثیل نکتهٔ زیر بحث مثالهای دادهشده ازهمین دولهجه را بسنده میدانیم و میپردازیم به بیان عامل دیگری که سبب هم آوایی کلمه هایی میگردد که هم املای شان متفاوت است و هم معنای شان.

ح) همگونی تلفظ کلمه های دخیل از زبان عربی: در این گروه آن عده کلمه هایی شامل اند که در زبان عربی هم در گفتار و هم در نگارش، متمایز نگهداشته میشوند. اما بنابر این که برخی از آواز های شان در زبان دری وجود ندارد و برای دری زبانان نگهداشت تفاوت گفتاری شان دشوار است، در گفتار دری زبانان هم آوا میشوند ولی تفاوت املایی شان نگهداری میشود این گونه کلمه ها مانند: امارت و عمارت، الم و علم، ازهر و انهر، ضیاء و صیاع، سماء و سماع، عدار و ادار، جم و جمع، سوء و سو، ثواب و صواب، تهدید و تحدید و جوره های دیگر سر چشمهٔ دشواری املایی میگردند.

نیازی به بیان ندارد که تدریس املای درست و معیاری یک بخش مهم تدریس مضمون زبان را تشکیل میدهد. چنانکه کتابهای درسی مضمون زبان، بالخاصه در مکاتب ابتدایی ما حاوی بخشهای املایی به گونهٔ تمرینهای رو نویسی میباشند اشتباهات و لغزشهای املایی به ویژه به سویههای عالیتر و بلندتر، به گونهٔ گسترده وسخت طنز آمیز تشهیر میگردند، در حالی که اشتباهات دیگر، مثلاً در تلفظ کلمهها، در ترتیب عناصر جمله، در چهار عمل ساده حسابی یا نا دیده گرفته میشوند یا که فقط اشاره جزئی به آنها میشود. اشتهار لغزشهای املایی از اهمیت زیاد املای درست نمایندهگی میکند. املای نا درست اطلاق بـه کمی سواد، کمی دانش، وحتی بیسوادی میگردد. تا حدی این نکته به درستی نزدیک است؛ زیرا کسانی که مطالعهٔ گسترده دارند املای شان درست است و آنانی که زیاد و باتوجه مینویسند به دشواریهای زیاد رو به رو نمیشوند. پیروی از املای معیاری و یک رنگ در آموزش و خوانش و نگارش مدد مینماید و عکس آن تأثیر منفی دارد.

چون املاء در زندهگی علمی و آموزشی ارزش بزرگ دارد، در تدریس آن نیز باید توجه شایسته صورت بگیرد. در زیر چند نکته و چند نوع تمرین به رابطهٔ تدریس املاء

پیشکش میگردد. امید است که به آموزگاران زبان در تدریس یاری نماید.

اما هنگام گفتن املاء به شاگردان باید کلمه ها و جمله ها واضح و سنجیده ادا شوند تا شاگردان رابطهٔ بین رموز گفتاری و رموز نگارشی را بر قرار ساخته بتوانند و در بارهٔ حرف و شکل آن فکری بنمایند. هنگامی که از شاگرد توقع میرود «آب» بنویسد باید برایش «آب» گفته شود نه «هاب». آموزگاری که «هاب» میگوید و از شاگرد میخواهد «آب» بنویسد در حقیقت چشمداشت توانایی نیرومند ذهن کاوی و ذهن خوانی را از شاگردش دارد. یعنی شاگرد نخست باید در یابد که هدف آموزگار چیست و باز آنرا بنگارد. آموزگاری که «تصریح» میگوید و چشمداشتش از شاگرد اینست که «تسریع» بنویسد، در حقیقت از شاگرد میخواهد کار نا ممکن را انجام دهد.

۲- آموزش املای کلمه وابستگی نزدیک بتصویر کلی آن کلمه دارد. آموزنده عالماً تصویر کلی کلمه رابه ذهن میسپارد و بارآنرا به تمامیت و کلیت آن تمثیل میکند. بنابرآن، باید کوشش شود تاکلمه‌هابه املای ناجایز نوشته نشوند واگر کلمه‌یی به املای نادرست نوشته شود بایدبه زودی ازپیش چشم شاگرد دورساخته شود. دیدن املای نادرست به نوآموزان زیان آور است.

۳- تمرینهای املای صنفی باید ازبخشهای درس داده شده کتاب باشد. بهتراست آن بخشی که درنظراست املا گفته شود قبلاً برای نوآموزان تعیین گردد تادرخانه بیاموزند ودرصنف مشق کنند. باید بخشهایی برای املا تعیین گردد که دربرگیرنده برخی کلمه های دشوار باشد؛ ولی نه بسیار دراز وخسته کننده. پارچه‌یی که برای املا تعیین میشود بباید چندبار درصنف خوانده شود تاشاگردان تلفظ درست شان رابیاموزند وبتوانند رابطه بین تلفظ ونوشته را برقرار سازند.

۴- کوشش شود تنگ واژه‌ها، املا گفته نشوند. واحد املا دستکم باید جمله باشد؛ زیرا برخی کلمه‌ها با معنی واملای متفاوت درگفتارهم آوا میباشند وذهن شاگرد رامغشوش میسازند، مانند: ثواب وصواب؛ تهدید وتحدید.

۵- کوشش شود تمرینهای املایی همیشه یک رنگ نباشند تا بتوانند توجه شاگردان راجلب وایشان رادقیق وباریک بین بارآرند. دراین جاماچند نمونه را پیشکش میکنیم و امیدواریم که خود آموزگاران محترم به شمار آنها بیفزایند.

تمرین الف : درمقابل نام هرپسر نام یک دختر رابنویسید، چنان که فرق بین نام دختر وپسر فقط یک حرف باشد:

نام پسر	نام دختر
کریم	کریمه
نسیم	نسیمه
حمید	-
نصیر	-
شریف	-
حبیب	-
نعیم	-
نجیب	-

گر چه این تمرین بسیار شبیه نقل کلمات از کتاب میباشد، باوجودآنهم سهم خصوصی شاگرد نیز درآن مشهود است .

تمرین نوع ب.

(۱) نام حیواناتی رابنویسیدکه بهحرف «ش» شروع میشود.

(۲) نام درختهایی را بنویسیدکه به «و» ختم میشود.

(۳) نام سبزیهایی رابنویسیدکه حرف «پ» درآنها باشد.

(٤) نام آن همصنفان خود را بنویسیدکه درآخرآن «ر» باشد.

(٥) پنج کلمهٔ دارنده حرف «ع» رابنویسید

تمرین نوع ج .

(۱) کلمههایی رابنویسیدکه باکلمهٔ خربوزه استعمال شده بتوانند:

شماری ازاین گونه کلمهها عبارتند از: کلان ، خورد، بزرگ، کوچک، شیرین، بیمزه، رسیده ، خام، پخته، دارسیده، مزهدار، نازک و....

(۲) دربهار چی چیزها سبز میشوند؟ نام شان را بنویسید.

(۳) کلمههایی را بنویسیدکهبا «شاگرد» استعمال شده بتوانند.

(٤) نام چیز های چوبی را بنویسید کهدر صنف (مکتب، خانه، ...) خود میبینند.

(٥) ازدرس ششم (اول، چهارم، دهم، ...) کتاب خوانش (زبان، تاریخ ، جامعه شناسی ، ...) پنج کلمهیی راپیدا کنید وبیرون نویس نمایید که حرف «ص» داشته باشند.

(معلم بایدقبلاً درس راخودش دقیق بخواند ودریابدکه چند کلمهٔ حاوی این حرف درآن

درس موجود است درغیر آن این نوع تمرین بی فایده است.)

(٦) چهار کلمه‌یی را بنویسیدکه هریک به‌بیش ازیک رنگ خوانده شده بتواند.

تمرین د: بااستعمال همه یاچندتای این حرفها (د، و، س، ر، ت) کلمه‌بسازیدوبنویسید.

شماری ازکلمه های ممکن به‌دست آمده ازاین حرفها، اینهاانـد: دوست، درست، دست، رست، دور، در، دد، ورد، درس، دروس، تـرس، سد، رسد، سرو، وسر، رد، تو، تور، سور، ... در ساختن این گونه تمرینها خوب خواهد بود حرفهایی در نظر گرفته شوندکه درتشخیص یانگارش آنها شاگردان مشکلات دارند. به‌همین گونه نظر به‌سویهٔ شاگردان کمترین شمار کلمه هانیز میشود معین گردد.

تمرین نوع ه: شاگردان راده دوگروه تقسیم کنید. ازهرگروه بخواهید کلمه یی پیدا کنندکه‌باحرف آخر کلمهٔ داده شده آغاز گردد. مثلاً گروه الف کلمهٔ «برگ» رامیدهد باید گروه ب کلمه یی راکه به حرف «گ» آغاز میبابد مانند «گلستان» بدهدوباز گـروه الف کلمه یی را بگویدکه‌به حرف «ن» مثلاً «نشاط» آغاز گردد وبه‌همین گونه‌برای ۳-۴ دقیقه دوام نماید. درجریان این تمرین معلم از شاگردان بخواهد تابرخی کلمه ها ی مشکلتر را روی تختهٔ سیاه بنویسد.

تمرین نوع و: این نوع تمرین معماگونه است وبه‌سویـه هـای بلند استعمال شده میتواند. شاگردان هم به تنهایی، هم به شکل گروهی ویکجایی کار کرده میتوانند به این مثالها توجه نمایید:

(۱) دوکلمه یی راپیدا کنید وبنویسید که جز حرف آخرباهم شبیه باشند. مثلاً ضیاء وضیاع، اشباح واشتباه، درد ودرک، طرر وطرد، ...)

(۲) دوکلمه یی را پیدا کنید وبنویسیدکه تلفظ شان یکی، ولی امـــلا ومعنای شان متفاوت است (مثلاً زلال وضلال، ستر وسطر، تهدید وتحدید، ....)

(۳) کلمه هایی را بنویسید که یک رنگ نوشته میشوند؛ ولی به بیش از یک رنگ تلفظ میگردند) مثلاً سحر، پسر، ورد، درد، ...)

تمرین نوع ز: در این نوع تمرین جا های خالی‌کلمه ها با حرفهای مناسب تکمیل میگـردد.

(۱) جاهای خالی این کلمه را ـ ل ا ـ پر کنید.

چند کلمهٔ ممکن عبارتند از: بلال، دلال، بلاد، جلاد، زلال، کلال، حلال، ...)

(۲) کلمه های شش‌حرفی را بنویسید که ساخت شان چنین باشد (ـ ـ ـ ی د ه). برخی کلمه های ممکن عبارتند از خندیده، سنجیده، فهمیده، رقصیده، لنگیده، دزدیده ، و ...

تمرین نوع ح : جدول کلمات متقاطع : ترتیب جدولهای متقاطع که برانگیزاننده علاقه‌مندی شاگردان میباشد نیز به حیث تمرینهای املایی به کار برده شده میتوانند.

باید چنین جداول مطابق به سویهٔ شاگردان ترتیب گردد درغیر آن موثریت منظور نظر نخواهند داشت. دوجدول بسیارساده به گونهٔ نمونه تقدیم میگردد:

(۱) خانه های خالی این جدول رابا حرفهای مناسب پر کنید چنان که از طرف راست به چپ و از بالابه پایین کلمه های با مفهوم ساخته‌شود. جدول دو خانه‌یی داده شده به چند گونه تکمیل شده میتواند واین یکی ازآنهاست.

	ت
ا	

و	ت
ا	ر

(۲) خانه های‌خالی این جدول را با حرفهای مناسب طوری پرکنید که ازراست به چپ واربالا به پایین کلمه های با مفهوم بدست آید.

این جدول نیز به چند گونه تکمیل شده میتوانند وما فقط یک گونه را طور نمونه پیشکش مینماییم.

	ش	
ر		
	ر	د

ت	ش	د
ر	و	ز
ک	ر	د

(۳) برای‌سویه‌های بلندتر، ازجدولهای‌کلمات متقاطع موجود که در مجله ها واخبار نشر شده اند میتوان استفاده کرد، یابا تعدیل های کم آنها را قابل استفاده ساخت.

تمرینهایی که در بالا پیشکش گردید تنها به گونهٔ نمونه و توضیحی ارائه شده اند. اینها به هیچ وجه در بر دارنده همه جنبه های تدریس املاء وبهترین روش تدریس املاء نیستند و نباید گشاینده همه دشواریهای تدریس املاء پنداشته شوند.

خلاصه و نتیجه : در این نوشته چند نکته را به صورت صریح یا ضمنی بیان کردیم که در زیر آنها را بر میشماریم : (۱) توالی ثابت و شکل درست حروف معین در نگارش با اهمیت است. (۲) توالی رموز نگارشی نمایانگر توالی رموز گفتاری کلمه است نه نشان دهنده شکل مرجع الیه کلمه. (۳) هم بستگی تخمینی میان گفتاری و نگارش بر قرار شده میتواند.

تلفظ نادرست بر آموزش املای کلمه اثر نا پسند دارد . (٤) با وجود مناسبت تخمینی که میان گفتار و نگارش موجود است ، نوشته انعکاس ناقص گفتار است . (٥) تدریس املای درست باید از صنف اول آغاز یابد. (٦) لغزشها و اشتباهات املایی به نحو مبالغه‌آمیز و طنز آمیز پخش میگردد (۷) چون املای درست نشانه دقت نظر ، وسعت و دانش نویسنده پنداشته میشود ، باید در تدریس آن نیز توجه جدی مبذول گردد و روشها و تمرینهای گونه گون و مفید به کار بسته شود. (۸) آموزگاران ، مخصوصاً آنانی که به تدریس نو آموزان خورد سال و بزرگسال اشتغال دارند، باید در محیط تدریس تلفظ سنجیده و معیاری را به کار برند .

ضیاء الدین ضیاء

زبان، اندیشه وجامعه

تحقیقات و پژوهشهای علمی درابعاد گسترده زبان انسانی به منظور در یافت ماهیت آن از عنعنهٔ دیرینه‌یی بر خوردار است. وتلاش ناآستای بشر پیوسته با کار گیری از نوترین وسایل و تجهیزات علمی در این رابطه در حال گسترش است. وهنوز زمانی در کار است تا در گوشه های نا روشن مسایل زبانی نور دانش بسرتابد.

زبان به مثابه باز تاب مستقیم تفکر و به مثابه « نسج زنده بر پیکره نسج زنده تر دیگر مانند جامعهٔ انسانی » عبارتهایی است به جانبداری از ماهیت اجتماعی این پدیده. بر خلاف عقاید و نظریات ناتورالیستها که زبان را بحیث یک حادثه طبیعی و بیولوژیکی میانگارند. در این مقاله این دو جهت (تفکر و جامعه) در رابطه به زبان و پیوند منطقی آنها مورد بررسی قرار میگیرد.

زبان وسیلهٔ هستی دهنده تفکر آدمی است. پژوهش رگه هایی ازمناسبت زبان و تفکر پروسهٔ نهایت بغرنج بوده امروز در دانش زبان بحثهای علمی را در دانشهای فلسفی، روانی و فزیولوژیکی به میان آورده است. و این مناسبت درتاریخ دانشها به گونه‌گون صورت بررسی شده، پیوسته از ویژه‌گیهای جهادبینی مسلط زمانه متأثر بوده است:

زبان وتفکر دو حادثه به هم پیوند یافتهٔ دیالیکتیکی است. و این بدان معناست که جدا از هم بوده نمیتواند. دانشمندی گفته‌بود : «زبان باز تاب مستقیم تفکر است» (۱) تفکر به وسیله زبان هستی مییابد و پایه مادی آن را میسازد. تفکر فعالیت ها لیتر یستن سیستم عصبی انسان (مغز) بوده، در قالب واژه‌ها، عبارتها و جمله ها ریخته‌میشود، وبه وسیلهٔ زبان افاده مییابد. واین هردو پدیده درپیوند با چیز های هستی قرار دارند زبان

حادثهٔ مادی است، که برقوانین فونتیکی و دستوری استوار بوده به صفت سیستم آوازها تبارز مینماید. واژه، واحد کوچک زبان است که ازوحدت معنی وصدا به وجودمی آید. واژه بازتاب اشیاست وصدا، علامت اشیاست که باخود اشیا شباهتی ندارد.
واماتفکر حادثهٔ ذهنی است که به صفت ساختمان عالی انعکاس دهنده هستی عینی در مغز عمل میکند وظیفهٔ تفکر انتقال واقعیت است ووظیفهٔ زبان افهام وتفهیم وانتقال اندیشه هاست. تفکرپدیدهٔ عموم انسانی است وزبان ازویژه‌گی ملی برخوردار است. ویژه‌گیها وقانونمندیهای ساختمان وانکشاف زبان وتفکر همسان نیست، قوانین ساختمان زبان را دستور زبان می‌آموزد قوانین وواحد های تفکر درمنطق آموخته میشود. تعلیمات فزیولوژیست معروف ی.پ. پاولوف در زمینهٔ آموزش ونقش زبان در فعالیت انسانی اهمیت زیادی کسب کرده است.
مطابق تعلیمات پاولوف انسان واقعیتهای عینی رابه دوگونه میپذیرد:
۱- به واسطهٔ تأثیر پذیری مستقیم ازاشیا وپدیده‌ها که به وسیلهٔ اعضای حسی انسان (دیدن، شنیدن) صورت میگیرد به کمک سیستم اشاره اول انجام مییابد.
۲- به واسطهٔ تأثیر پذیری مستقیم ازکلمه‌ها یعنی به کمک اشاره دوم بدین تعبیرکه: اشاره دوم برابر با مفهوم زبان شده درشناخت ودرک واقعیت عینی نقش عمده را بازی میکند. سیستم اشاره اول مخصوص انسانها وحیوانات بوده، سیستم اشارهٔ دوم صرف مخصوص انسانهاست (۲)
اندیشه ها وافکار فلسفی وزبانشناختی دانشمندان پیشرو عصرما آموزش همه‌جانبهٔ ترقیات زبان را دراساس شناخت حیات واقعی جمعی ومناسبات رسانید. یکی ازدانشمندان یکصد سال قبل گفته بود: «زبان هم مانند تفکر قدیم است زبان تفکر حقیقتی عملی است. تفکربه خاطر دیگران موجود بوده، از برکت آن به‌خاطرمن هم موجود است. بنابراین، زبان مانند تفکر نظربه ضرورت معامله با دیگران به وجود آمده‌است.» (۳)
دراین جاخصلت اجتماعی زبان در دومسأله قابل تأکیداست:
موجودیت زبان وابسته به موجودیت دیگران بوده، ازبرکت آنها برای من نیز موجود است. زبان نظربه ضرورت تفاهم بادیگران به‌وجود آمده است که‌این در پیدایش زبان نقش عمده داشته ویکی ازعلل اساسی ترقیات زبان درطول تکامل آن شده است. این ضرورت همگام بادیگرگونیها دربخشهای مختلف حیات وفعالیت انسانها درنوبت اول

در ترکیب واژه‌گانی آن منعکس میگردد. زبان حادثهٔ بیولوژیکی و طبیعی نیست ، پیدایش و انکشاف زبان وابسته به قانونمندیهای طبیعت نمیباشد. بر عکس ، زبان وسیلهٔ اجتماع ضرورت تبادل فکری وبرقرار نمودن مناسبات بین انسانها در پروسهٔ کار جمعی آنها میباشد . این نکته که زبان پیامد پیشرفتهای اجتماعی است سخنی است که زبانشناسی را به حیث علم در ردیف دانشهای دیگر قرار داد. این حقیقت از دستاورد های دانش نوین است که برغنای دانش زبان افزود. زنده‌گی گروهی بشر در مجموع به زبان بستگی دارد وبه یاری زبان است که بشریت هستی واقعی را می آمو زد . باهم تبادل اندیشه مینماید و به همدیگر میپیوندد ودر پروسهٔ تولید سهم میگیرد .

زبان به حیث یک رویداد اجتماعی از رویداد های اجتماعی دیگر و پدیده هــای طبیعی تفاوت میدارد. خصوصیتهای طبیعی ،بیالوژیکی ، فزیولوژیکی افراد (نان خوردن نفس گرفتن ،رشد نمودن) طبق قانونمندیهای طبیعت بدون وابسته‌گی به جامعه انکشاف مییابد، تفکر و سخن گفتن بیرون از جامعهٔ انسانی نا ممکن است؛ زیرا زبان خودش درنتیجهٔ ضرورت تبادل فکری وبرقرارنمودن مناسبات انسانها به وجود آمده است.

این مسأله که کودک به کدام زبان سخن میگوید ، مربوط به جامعهٔ لسانیی است که در آن زنده‌گی میکند. به گونهٔ مثال اگر کودک انگلیسی الاصل از آغاز تولد در جامعهٔ عربی زبان بزرگ شود او دیگر از زبان مادری چیزی نمیداند، امــا خصوصیتهای بیولوژیکی (ساختمان روی ،رنگ موی وغیره) او بدون تغییر باقی میماند. مثال دیگری میآوریم :« در سال ۱۹۲۰ در هندوستان دریا نوردان به دو دختر و چوچه های گرگ روبه‌رو شدند. واکنش دختر ها (بخصوص کلان آن کماله) دربرابرآنها مانند واکنش گرگ بچه ها در برابر حادثات بود.

- کماله مدت ۱۵ سال با گرگها زنده‌گی کرده بود و به صورت قطع سخن گفتن را یاد نداشت. پروسهٔ آدم سازی کماله زمان طولانی را دربر گرفته ، عملیهٔ آموزش زبان به گونهٔ خیلی آهسته تر انجام پذیرفته است . او پس ازسپری نمودن سه سال آموزش توانست به دو پای بایستد و پس از هفت سال به راه رفتن شروع کرد ،لیکن باز هم اگر ضرورت به دویدن میشد در آن صورت چار غوک میشمود. در جریان چهار سال شش کلمه را آموخت، در جریان هفت سال ذخیرهٔ لغات او از پنجاه کلمه تجاوز نکرد. درشانزده ساله‌گی این دختر برابرطفل چهارساله تکامل کرده بعد وفات نموده است.» (۱)

«این مثال بیانگر آن است که زبان پدیدهٔ اجتماعی بوده جدا کردن آن از جامعه ناممکن میباشد. وزبان پدیده‌یی است بغرنج و شگرف که نقش قاطعی را در تفاهم وآمیزش افراد جامعه، توارث و انتقال فرهنگها، لایه بندی و مجرایابی منطق و تفکر انسانی، ایفامیکند. و پیدایی شعور و خود آگاهی و مدنیت انسانی بدون آن محال است» (۵)

پدیده های اجتماعی هر یک نظر به مشخصات و وظایفی که در جامعه انجام میدهند و نظر به ماهیت وکاربست شان جایی در روساخت جامعه پیدا میکنند. زیرساخت (زیربنا) ساختمان اقتصادی جامعه را معین میکند. وروساخت (روبنا) فورمهای سیاسی، حقوقی، فرهنگی وایدیالوژیکی جامعه را مشخص میسازد. هر یک از صورتبندیهای زیر بنا و روبنای مشخص خودرا داشته با تغییر صورتبندی اقتصادی ـ اجتماعی روبنا و پدیده های روبنایی هم خود را مطابق آن عیار میسازد، اما زبان انسانی با داشتن ویژه گیهای خاص خود در ترکیب هیچ یک از اینها (رو بنا و زیر بنا) شامل نمیشود. و صرف نظر از تضاد های اجتماعی با جامعه بستگی داشته نیازمندیهای همه طبقات و اقشار جامعه را بر آورده میسازد وتمام تحولاتی را که در آن پدید می آید بازمینمایاند و به نزدیک ساختن جامعه ادامه میدهد.

ویژه گیهای منطقه یی، لهجه ها، واژه ها وتعبیرهای ویژه اقشار بالایی اصطلاحات وترکیبهای حرفه یی، عبارات وواژه های بازاری که در ترکیب واژه گانی زبان راه میابند هرگز به زبان خصلت طبقاتی نمیبخشند.

ویژه گی کلی که زبان را از حادثه های دیگر اجتماعی متمایز میسازد، عبارت ازآن است که زبان در خدمت تمام بخشهای فعالیت اجتماعی قرار دارد. و به مثابهٔ وسیلهٔ مهم افهام وتفهیم، به صفت یک نورم تاریخی حیات جمعی در پروسهٔ انکشاف و تکامل جامعه به وجود آمده مساویانه در خدمت افراد جامعه قرار میگیرد. گوینده بدون وابسته گی طبقاتیش از زبانی استفاده میکند که به صورت دسته جمعی توسط جامعهٔ انسانی به وجود آمده است و همگان به خاطر مراعات قوانین و قواعد آن مکلف اند. خصوصیت پوینده گی زبان را پویایی و دینامیزم اجتماعی همگام است و در تمام مراحل ترقیات جامعه به نیازمندی وضرورت جامعه پاسخ گفته ویکجا با جامعهٔ بشری تکامل پذیرفته است. تغییرات و دگرگونیهای زبان عملیهٔ خود به خودی نبوده بر مبنای قانونمندیهای عینی ومشخص صورت میگیرد.

نیازمندی موجودت زبان در جامعه ونیاز جامعه به زبان یک حقیقت دیالکتیکی است. جامعه دربطن خود زبان را به مثابهٔ اندوختهٔ مشترک همگانی رشد میدهد وتکامل میبخشد و زبان در پروسهٔ زیست با همی افراد جامعه به حیث وسیلهٔ انتقال احساسات اندیشه ها و سازماندهی کار جمعی خدمت میکند .

در پیدایی و تکامل زبان و تفکر صرف عامل بیولوژیکی بسنده نبوده ، بلکه عامل اجتماعی جامعه و کار جمعی در این امر نقش بسزا داشت. یک تن از پیشوایان اندیشهٔ مترقی پروسهٔ کلی تکامل انسان را به مثابهٔ پیوند متقابل دیالکتیکی کار، شعور و سخن گفتن چنین تصویر کرده است. :

«نخست کار، سپس وهمراه با آن سخن گفتن- اینها، اساسیترین انگیزه هایی بودند که درآن مغز موجود پیش از انسان به تدریج به مغز انسان تغییر یافت. واکنش مغز حواس تحت فرمانآن، وضاحت روز افزون شعور، نیروی مجرد سازی و داوری در برابر کار وگفتار، کاروگفتار رابه انکشاف بیشتر همواره نوبه‌نو معروض ساخت. این همکاری دستها، اندامهای گفتار و مغز نه تنها درهر فرد، بلکه درجامعه نیز به انسان این توان رابخشید تاعملیه های هرچه پیچیده‌تری راانجام دهد واهداف عالیتر و والا تری را برای خود تعیین کند وبه آنها دست یابد» (٦)

درزبانشناسی معاصر همه دشواریها و مسایل زبان براساس اسلوبهای علمی فلسفهٔ نوین ارزیابی میگردد. زبان به‌حیث حادثهٔ اجتماعی در رابطهٔ دایمی دیالکتیکی باتفکر و جامعه مورد تحلیل وبررسی قرار داده میشود.

پانویسیها:

١-ک. مارکس، ف. انگلس، منتخبات، جلددوم، چاپ سوم، تاشکند: ص ٤٤٨. (متن اوزبیکی)

٢-٣. صادق اف ودیگران، مبادی زبانشناسی ، تاشکند: ١٩٨١، ص٢١. (متن اوزبیکی)

٣-ک. مارکس ، ف . انگلس، ایدیالوژی آلمان ، جلد اول، منتخبات فلسفهٔ مارکسیستی-لیننستی ، تاشکند: ١٩٧١، ص٦١.

٤- ا. صادق اف ودیگران، مبادی زبانشناسی ، ص١٨، (متن اوزبیکی)

٥- احسان طبری، مسایلی از فرهنگ وهنر و زبان، تهران: ١٩٥٩، ص٢٥٩

٦- یوهانه الهام، زبان چگونه بوجودآمد؟ مجلهٔعلوم اجتماعی ، ش ٢-٣-(جوزا-سرطان ١٣٦١) ص ١٨١.

غلام احمد صدیقی

نقش ویژه گیهای خوانش در انکشاف سواد حیاتی

حزب و دولت انقلابی ما ضمن تدابیر برای رفع نیازمندیهای اولی و ضروری توده های وسیع کشور عزیز ما میکوشد، بل در ارتقای سطح دانش و معلومات مسلکی اطفال و جوانان نیز راههای نیکو و مترقی را درپیش گرفته است. ازهمین سبب است که مطالبی چند را پیرامون همین موضوع به آرزوی آنکه هم معلمین و کارمندان سواد حیاتی و هم آموزنده گان رادرپیشبرد این وظیفهٔ مهم و مسوولیت بزرگ کمک نماید، تهیه و تقدیمشان میکنم.

نخست باید به خاطر تدریس موثر خوانش ماهیت و مفهوم اساسی آن را دانست سپس باید دید که ویژه گیها و مهارتهای خوانش درانکشاف سواد حیاتی چه نقشی رامیتواند بازی نماید.

مفهوم خوانش :

همراه با توسعهٔ نیازمندیهای انفرادی و اجتماعی در فراگیری خوانش، مفهوم آن همواره دستخوش تحولاتی بوده است.

تا اوایل قرن بیست مساعی در جهت مرکزیت بخشیدن درک معانی واژه‌ها و تلفظ صحیح و درست آنها بوده است. بر روی همین اندیشه برای درست خواندن و تلفظ کردن روش واژه ها، در مساجد و مکاتب قدیمی خوانش به گونهٔ شفاهی درنظرگرفته میشده است. (۱)

اگرچه درک معانی و صحت تلفظ واژه ها همواره جای بس مهم و ارزنده‌یی [illegible]

خوانش داشته است؛ اما معمولا ن مضمون خوانش آنقدر مجذوب عقیدهٔ خویش بوده اند که، دیگر جنبه های مهم خوانش را کاملاً نادیده میگرفتهاند .

طی سالهای اخیر، در نتیجهٔ دگر گونیها وتحولات بیشتر اجتماعی در معنی خوانش مفهوم وسیعتر و جامعتری رونما گردیده نیازمندیها درفراگیری و فهم وسیعتر خوانش افزایش یافته است. در عین حال ،در نتیجهٔ یکسلسله تحقیقات علمی آشکار گردید که خوانش بیصدا یا آهسته سریعتر و موثر تر میباشد نسبت به خوانش صدا دار. همراه با آن دلچسپی و علاقه به خوانش به منظور کسب لذت و سرگرمی وسیعاً در بین مردم رواج یافت و به تدریج به مثابه وسیله یی در جهت استفاده وآموزش از تجارب علمی هنری و تاریخی دانشمندان و مورخان تلقی گردید.

در عصر ما ، مفهوم و معنای خوانش، دیگر در چار چوب معانی ابتدا یی منحصر نمیماند چه، اکنون خوانش نه تنها به منظور شناسایی واژه هاودرک معانی متن صورت میگیرد، بلکه خواننده هرپارچه و هراثر مورد پسندش را با دقت مورد ارزیابی قرار داده بر ارزش و اهمیت علمی آن در ارتباط به امور زندهگی فردی و اجتماعی خویش بحث انتقاد میکنند و در روشنی آن پرابلمهای زنده گی را حل و فعالیتها ی خویش را عیار میسازد .

هدفهای خوانش :

هدفهای خوانش بر اساس نیازمندیهای فردی واجتماعی تعیین وارزیابی میگردد(۲)

خواندن لوایح :

توانایی بر خواندن لوایح ، در واقع با کسب مهارت در شناسایی واژه ها، تلفظ درست وفهم معانی آن تحقق میپذیرد و به خاطربر آورده ساختن مرامهای ذیل قابل ارزش میباشد :

توانایی خواندن بر واژه هایی مانند خطر، توقف ، احتیاط وحرکت به منظور مصئونیت فردی .

توانایی خواندن برلوایح، بسها و دیگر وسایل ترانسپورتی جهتانتخاب بس مورد نظر.

توانایی خواندنبرنامه ها، جاده ها،نمبرخانه ها، نامدفترها ودوایررسمی به خاطر دریافت منزل مقصود .

کسب آگاهی و اقناع حس کنجکاوی :

خواندن روزنامه‌ها، جریده ها وکتابها به‌خاطر آگاهی و معلومات در مورد تازه‌ترین وقایع داخلی و خارجی، اختراعات و اکتشافات علمی و دیگر نو آوریها، طرز تفکر، طرز زنده‌گی، کلتور و عنعنات و تاریخ مردم کشور های دوست، کشورهای همسایه وسایر کشور ها.

البته این مرحلهٔ خوانش علاوه بر شناسایی واژه ها، ایجاب مینماید که خواننده فهم کامل‌از متن، مطالب را تهیه و تفسیر نموده ارزش و تأثیر علمی آن را ارزیابی نماید. و جنبه های مثبت و منفی آن را در ارتباط به امور زنده‌گی‌اجتماعی، اقتصادی وسیاسی جامعه مورد انتقاد قرار دهد.

ارتقای سطح دانش ومعلومات مسلکی :

خواندن مقاله ها، جریده و کتابها در جهت بالا بردن سطح دانش و افزایش مهارتهای مسلکی در رشته های خاص و متنوع به خاطر بهبود سطح زنده‌گی فردی و اجتماعی از طریق ازدیاد در تولیدات صناعتی، زراعتی وغیره از اهداف مهم خوانش دانسته میشود.

روند ومهارتهای ضروری خوانش :

به خاطر خوانش موثر و سودمند دانشمندان و زبانشناسان مساعی بیشتری را برای دریافت روندهاو مهارتهای ضروری و مناسب به راه انداخته اند. مهارتهای خویش را از لحاظ شایستگی و سودمندی آن قرار ذیل میتوان دسته بندی نمود :

قوهٔ ادراک واژه ها :

درک واژه ها در خوانش شامل دو مرحله میباشد :

(۱) متمرکز ساختن حواس با یک کیفیت و رسیده گی روانی بر شکل واژه ها.
(۲) انگیزش حس تشخیص و شناسایی واژه ها به خاطر تشخیص یک شکل از اشکال دیگر با توجه به طرز تلفظ و فرق معانی آنها.

در مراحل پخته‌گی، درک واژه‌ها به طوریک کل وگروهی و درعین حال باتوجه به تمام مشخصات وخصوصیات آن محض باحرکت دادن چشمها روی عبارات صورت میپذیرد و دربرخورد با واژه‌های نا آشنا، تاحد ممکن، ازنشانه‌ها وساختمانهای دستوری خود جمله بهره‌برده میشود.

طرز انکشاف قوه درک واژه ها :

دانشمندان طی مطالعات و تحقیقات وسیعی چنین نتیجه گیری مینمایند که برداشت اطفال از واژه ها در مراحل اول بس مبهم و نامشخص بوده به تدریج بر خصوصیات تلفظ و معانی آن تسلط حاصل مینمایند. پروسهٔ درک واژه ها نزد بزرگسالان نیز عین شرایط میباشد؛ اما این تفاوت که چون کلانسالان از تجارب و اندوخته های وسیعتری برخوردار میباشند، درک و تشخیص از چگونگی واژه ها در کلانسالان سریعتر و دقیقتر صورت میگیرد .

تااکنون مساعی بیشتری درجهت دریافت وانتخاب طرق بهتری غرض شناخت واژه ها به آموزنده گان بخرچ داده شده است. طی یکی از این طرق، معلم تمام واژه های ناآشنا یا جدید را با خط درشت و خوانا بروی تخته مینویسد. و آموزنده گان نه تنها اشکال واژه ها را ازیکدیگر فرق میکنند، بل با تلفظ معانی و دیگر مشخصات آنها بنحو سهلتر و سریعتری آشنایی حاصل مینمایند.

به خاطر انکشاف بیشتر قوهٔ تشخیص در آموزنده گان واژه های مشابه و همصدا در یک یا چند ستون روی تخته نگاشته میشود، تا بدین وسیله آموزنده گان کمترین اختلاف بین کلمات را ملاحظه و تشخیص دهند. واژه های ذیل را میتوان به عنوان مثال برگزید:

گوش، هوش، پوش، دوش، خروش، فروش، جوش،

روش، دوش، جهش، جنبش، بینش،

سرش، تابش،

شریف ، شرکت، شربت، شرم، لشکر، شکر، تشکر،

آفتاب، مهتاب، کتاب، کباب، خراب، جراب، جواب، خواب و غیره .

البته وظیفهٔ معلم است که تشابهات و اختلافات درچنین واژه ها را با وضاحت و صراحت برای آموزنده گان نشان بدهند. با ادامهٔ این روند در تدریس خوانش، آموزنده گان به آسانی میتوانند درک نمایند که عین حروف نه تنها در واژه های مختلف به تکرار واقع میشود، بلکه در هر واژه از همان یک صوت معیّن نماینده گی میکنند. مثال حذف «ش» در تمام واژه های بالا فقط حاوی صوت «ش» میباشد و بس.

اما یادکرد این نکته قابل توجه میباشد که پرابلمها در تشخیص و تفکیک اصوات تااین حد هم ساده نیست برعکس گاهی هم پیچیده تر از آنچه که در بالا ارائه گردید به ملاحظه

میرسد. چنانکه در زبانهایی که امیادارند اکثر یک حرف معین ویا ترکیب چند حرف نمیتواند همواره ودرهر وقعیت از عین صوت نمایندگی نماید. بنابر آن، وظیفه و مسوولیت معلم دررهنمایی آموزندگان در جهت تشخیص چنین حروف بینهایت سنگین وحساس میباشد. مثال چندی از این نوع واژه‌ها که به طور عموم درهرزبان پیدا میشود، قرار آتی میباشد:

شیر-شیر، پخته-پخته، دوش-دوش، سیر-سیر-سیر، سرسر، پسته-پسته.

بـاارائهٔ واژه‌های بالاچنین نتیجه‌گیری میشودکه رهنمایی در جهت تشخیص و شناسایی واژه‌هاراز آغاز تدریس خوانش باید مورد توجهٔ عمیق قرارداد. چه نارسایی‌های ایـن مرحلهٔ آموزش، خود موانعی میباشد که‌در مراحل بالاتر وعالیتر خوانش پایه میانه میگذارد.

فهم‌وبرداشت‌معانی‌از متن‌خوانش:

فهم و درک معانی از اکثرفقرات متنهاکم‌ازکم‌در سه سطح میتواند صورت پذیرد (۳):

۱ـ معنای تحت اللفظی یا لغوی،

۲ـ معنای مربوط یاوابسته بههم،

۳ـ معنای ضمنی یا استنباطی،

معنای لغوی:

در واقع‌معنای لغوی یک فقره پاسخی است در برابرچنین سوال: معنی و مفهوم این فقره ازچی قراراست؟ یابه‌عبارت دیگر، این فقره حاوی‌چی‌مطالبی‌میباشد؟ طور مثال معنای لغوی‌جمله‌یی‌مانند «هوای‌بهار باطراوت‌وگوارا میباشد» حاوی‌دو مطلب بوده میتواند:

۱ـ هوای کدام فصل باطراوت است؟

۲ـ کیفیت هوای بهار چگونه میباشد؟

درک درست و مناسب ازمعنای یک فقره یایک جمله باوضع‌ذهنی اندوخته‌های علمی وتمایل فکری‌خواننده ارتباط ناگسستنی دارد. بدین‌معنی که فهم‌وبرداشت معنای یک‌فقره درحقیقت یک پروسهٔ فکری میباشدکه خودمتضمن مراخوانی، پذیرش، تردید وتنظیم معنی و مفهوم فقره یاجمله بوده میتواند.

معنای مربوط یا وابسته به هم :

در مراحل عالیتر خوانش، خواننده علاوه از درک معانی مناسب از واژه‌ها وار تباط آن باالدیشه‌های مرتبط ، معنی و مفهوم فقره را در ارتباط بامجموع متن تشخیص نموده اهمیت نسبی و جنبه‌های مثبت و منفی آن ارزیابی مینماید در نهایت امر فقره رابه مثابه یک کل باتوجه برجوانب مختلف آن و نیزبادرنظرداشت طرز نگارش نویسنده در موضوعات، پیشگفتارها ، پاراگرافهای انتقالی ونهایی مورد ارزیابی و نتیجه گیری قرار میدهد.

معنای ضمنی یا استنباطی:

یک خوانندهٔ مجرب و متفکر علاوه بردرک معانی لغوی و وابسته به هم درجهت دریافت معانی پنهانی و یااستنباطی نیزجستجو وتلاش میورزد یعنی به خاطر درک معانی ومفاهیمی میکوشد که درسطح ظاهری جمله و متن وضاحت نداشته ، بل ازخلال و ماورای واژه ها، عبارات وجملات قابل استنباط واستخراج میباشد. برای مثال ازخلال معلومات در مورد انواع میوه‌ها وسبزیها ویادیگر محصولات زراعتی یک منطقه چگونه‌گی وضع اقلیم آن میتوان ابراز نظر نمود

خوانش پیهم باسرعت کافی:

همراه بادرک وتشخیص درست معانی ، سریع خوانی یکی از مهارتهای ضروری و مهم خوانش دانسته میشود. سریع خوانی عادت کسبی میباشدکه بااستفاده از یک عده تکنیکهای فنی میتواند انکشاف وتوسعه نماید. دانشمندان یکی از تکنیکهای سریع خوانی رابدین گونه مشخص مینمایند: خواننده، چشمهایش راطوری روی هرسطراز یک جانب به‌جانب دیگرحرکت میدهد که بدون آنکه برهر واژه طورجداگانه متوجه شود، چشمها رابر گروپ واژه‌ها یعنی برعبارات مربوط به مثابه واحدهای مسلسل متمرکز میسازد و همراه با آن معانی و مفاهیم را نیزبه صورت یک کل تشخیص مینماید.

واکنش در برابرمطالب خوانش :

طی فهم‌کامل مطالب‌ونظریات نویسنده، خواننده‌صحت وحقانیت نظریات را ازلحاظ ارزشهای‌علمی و جنبه‌های تبلیغاتی آن بیطرفانه مورد استفاده قرار میدهد. به‌عبارت دیگر ، مطالب ونظریات رابراساس تجارب شخصی وعلمی خویش‌تحلیل و بررسی نموده درنتیجه آن را تأیید میکند ویاتردید مینماید.

باچنین روشی در خوانش، قبل ازآنکه خواننده کورکورانه نظریه‌یی را قبول کرده تحت تأثیر آن قرار بگیرد، درواقع صحت وارزش علمی مطالب را مورد تحلیل و بررسی قرار میدهد.

سرانجام خواننده در روشنی برداشتهایش ازنظریات و معلومات جدید برمعلومات واندوخته‌های قبلی خویش تجدید نظر نموده پرابلمهای امور زنده‌گی‌انفرادی و اجتماعی خویش براساس نظریات جدید تحلیل و بررسی مینماید.

تأثیر عوامل مشخص در توسعه و رشد خوانش :

استعداد یا قوهٔ فکری:

دانشمندان ضمن مطالعات وتحقیقات دامنه داری دراین زمینه به‌این نتیجه رسیده‌اند که استعداد یاقوهٔ فکری ، نسبت به هرعامل دیگر ، دررشد وتوسعهٔ خوانش تأثیربس عمیق داشته‌است. ازتحقیقات دانشمندان درهمین مورد این امر نیزروشن شده است که‌در استعداد خواننده گان اختلافات وتفاوتهایی رو نما میباشد. بنابر آن، خواننده گان را از همین لحاظ به سه سویه دسته بندی کرده‌اند: خوانندگان دارای قوه فکری عالی ، خوانندگان دارای قوهٔ فکری متوسط و خوانندگان دارای قوه فکری پایین یاضعیف. قابل یاد آوریست که دسته‌بندی خواننده‌گان ازاین لحاظ نه‌تنها در تهیه وتدوین مواد خوانش (کم از کم مواد کمکی) امریست نهایت ضروری، بلکه همین واقعیت در اتخاذ وانتخاب متود های متنوع به خاطر تدریس موفقانه وموثر دارای نقش ارزنده وتعیین کننده میباشد . روی همین اصل است که درچنین کلاسها ، استعدادهای مختلف آموزنده‌گان ازطریق امتحانات متنوع تعیین وپلانهای درسی بر اساس آن طرح ریزی میگردد .

تسلط برزبان :

حاکمیت برزبان نیزیکی ازعمده ترین عواملی میباشد که درانکشاف وتوسعهٔ‌خوانش نقش اساسی وارزنده دارد. بدین معنی که فهم و برداشت یک خواننده از مطالب و مواد خوانش در ارتباط مستقیم با درجهٔ تسلط وی بر زبان مشخص قرار داره . با آنکه بزرگسالان در مقایسه با اطفال از اندوخته های بیشتر زبانی هم درسطح واژه ها وهم در سطح جملات ، چه در ساحهٔ تلفظ و چه در ساحهٔ معانی ، بسر خوردار

میباشند و یا آنهم در آموزش سواد با موضوعات و مطالب حیاتی و مسلکی مانند صحت غذا و تغذی برخورد مینمایند که این گونه مطالب و موضوعات ناگزیر حاوی یک سلسلهٔ واژه ها و اصطلاحات فنی ، تخنیکی ، طبی و غیره میباشد. چون چنین اصطلاحات (هم از نگاه تلفظ و هم ازنگاه معانی برای آنها نوو بی سابقه میباشد ، سدی را در راه رشد و پیشرفت خوانش تشکیل میدهد .

تجارب قبلی :

تجارب و اندوخته های قبلی عامل مهم دیگریست که بر رشد و انکشاف خوانش میتواند تأثیر بسزایی داشته باشد. بدین معنی که قوهٔ درک وفهم خواننده و هم قوهٔ تحلیل وبینش وی در برداشت معانی لغوی ، معانی مربوط و معانی استنباطی از موضوعات منتخبه با تجارب قبلی وی در ساحات کلتوری ، تاریخی و غیره ارتباط مستقیم دارد. روی همین اصل است که آموزگاران و کارمندان سواد آموزی میکوشند قبل از معرفی مواد خوانش برای خوانندگان معلومات و تجارب آنها را از طریق بیانیه ها ، پرسشها ومصاحبه ها در مورد موضوعات مربوط بر انگیزانند و انکشاف دهند .

استعداد فکری و روحی :

تحقیقات اخیر در این زمینه چنین میرساند که پرآشفته گیها وتشوشات روحی نیز عواملی است که تاحد زیادی موانع بزرگی درراه انکشاف ورشد خوانش شده میتوانند. بنابرهمین اصل است که آموزگاران و دیگر مسوولان سواد آموزی باید قبل از برقراری روابط نزدیک [illegible] اطراف آنهـا را در خوانندگان [illegible] لازم تشخیص نمایند چه ، چنین عواملی یکجا با عواملی دیگر مانند مواد ماورای فهم وقوهٔ برداشت خواننده گان ، مواد

ستەکن، عدم اعتمادبه نفس، عقب ماندی ازهمصنفان وغیره دلسردیها وحتی بدبینیها را

برابرخوانش وصنف درخوانندەگان پدید می آورد واین همه نارسایيها منتج به آن

بود که خواننده سرانجام صنف را ترك گفته ازآموزش سواد کاملاً منصرف گردد.

حالتهای فزیکی و جسمی :

گاهی پیشرفت درخوانش ازاثریک عده عوامل فزیکی درخوانندەگان مانند خستگیها ی

وع وکسالت آور ودیگر اختلالات ونسی نطمیهای جسمی شدیداً متأثرمیگردد .

چنان ، سوء تغذی یا عدم تغذیه کافی عاملی در بسراسر انکشاف وگسترش خوانش

میتواند .

سرانجام بادرنظرداشت نقش عظیم وانکار ناپذیرسواد درحیات افرادی واجتماعی

پسته مینماید که عمدتاً بەخاطر گسترش سریع خوانش ازطریق برنامه های سوادآموزی

جهت امحای کامل بیسوادی ازکشور، که سوادآموزان درپروسۀ فراگیری تمام مهارتها

جنبه های اساسی خوانش یعنی درفهم ودرك واژه ها ، فهم معانی وواکنش دربسرا بر

مطالب ونظریات واژهها درآغاز کاربه بهترین وجه تربیه ورهنمایی گردند تا آنکه از

وانش مطالب وموضوعات حیاتی بتوانند درتمام امور زندەگی استفادۀ موثروبجانمایند

بدین وسیله دستیابی براین هدف عالی وملی هرچه وسیعتر وسریعتر نصیب هموطنان

یزر ما گردد.

مآخذ:

1. Unesco. The Teaching of Reading and writing. Paris, 1969, P.61.

2. Unesco. Adult Education in Asia and The Pacific, PP.141-201. Bangkok 1982.

3. United Nations. Population of India Bangkok, 1982.

4. David Trumbull. Reading Comprehension for Afghan Students. Kabul 1965.

محمد نعیم بهین

ضرورت و نیازمندی پراتیک اجتماعی تولید مادی هر گونه اصلاحات و تغییرات قابل ملاحظه را چه در ساختمان آلات کار و چه در عادات کار اجتماعی به میان آورد. و دانش بشری را تدریجاً به منظور درک و شناخت طبیعت و جامعه، تحول و تکامل بخشیده است. این ضرورت و نیازمندی نه تنها باعث از یاد معلومات و اطلاعات انسان در بارهٔ درک و شناخت طبیعت وجامعه گردید، بلکه عوامل انکشاف فکر، عقل و زبان انسان را نیز در جامعه فراهم ساخت .

ادامهٔ پرورش و تربیهٔ نسلها ذریعهٔ تجارب تاریخی، اجتماعی و بشری صورت‌گرفته است ، یعنی این تجارب از یک نسل به نسلی دیگر انتقال گردید . از همین جاست کـه انتقال منظم و متشکل تجارب جدید تاریخی و اجتماعی نسل‌های بشری که از آن بـه منظور آماده‌گی انسانها برای دوام حیات اجتماعی استفاده میشود معنی و مفهوم عمومی تعلیم وتربیه را در بر میگیرد .امروز در اکثر حلقه های تازه و جدید نشرات یونسکو موضوع «آموختن برای زیستن» نسبت بـه هر موضوع دیگر قابل اهمیت بوده و بـه آن ارزش خاص داده میشود . در حقیقت امر، تعلیم و تربیه به حوادث و پدیده هـای کنونی حیات اجتماعی انسان ارتباط دارد و از آن بـه حیث یگانـه منبع تعلیم و تـربیه استفاده میشود. پس تعلیم و تربیه را چنین تعریف کرده میتوانیم :

«تعلیم و تربیه عبارت از مجموع عکس العملها و تأثیرات قصدی علمی و پلان شده است که از طرف یک شخص بر شخص دیگر و یا از طرف یک گروپ از افراد با لای گروپ دیگری از افراد به منظور انکشاف قوای ذهنی، اخلاقی و جسمی آنها تطبیق میشود.» (۱)

چون انسان همیشه در جامعه زنده‌گی کرده و زنده‌گی خواهد کرد، لهذا تعلیم و تربیه جزء همیشگی پراتیک اجتماعی بوده و خواهد بود. یقیناً که در تمام مراحل و دوره‌های تاریخی انسان به کسب علم و دانش نیازمند بوده است و در هر مرحله از حیات خود به آموزش و آموختن تجارب و معلومات دیگران احتیاج داشته و دارد. همچنان به مرور زمان اکثر تجاربی که در ساحات متعدد فعالیتهای اجتماعی انسانها فراهم گردیده همیشه در حال تجدید، ترمیم و تنوع بوده و مطابق به تحول و تکامل جامعه گنجینه های علمی بخش در آن به وجود آمده است. در این حالت به هر اندازه‌یی که جامعه تحول و تکامل مینماید، انتقال تجارب تاریخی و اجتماعی که ذریعهٔ آن نسل جوان برای حیات اجتماعی آماده میشود، نیز محتوی پیچیده تری را اختیار میکند. در چنین موقعیتی است که به مطالعه، توضیح و تفسیر پروسهٔ تعلیم و تربیه ضرورت شدید احساس میشود.

برخی از روانشناسان آموزش را چنین تعریف کرده اند: «آموزش عبارت از تغییر نسبتاً دایمی در رفتار است که از نتیجهٔ تجربه گذشته ایجاد شده است و یا به عبارت دیگر، آموزش عبارت از کسب معلومات و اطلاعات میباشد. همچنان عدهٔ دیگری به صورت خلاصه برای آموزش چنین تعریفی را قایل گردیده اند: «آموزش به معنی تغییر رفتار، از راه تجربه است.» (۲) در هر حال آموزش و جریان آن یکی از اصلهای مهم برنامهٔ تربیتی محسوب گردیده علمای تعلیم و تربیه چنین نظر داده‌اند که آنهایی که در تهیه و تنظیم برنامه‌های مکاتب دست دارند، وظیفهٔ شان ایجاب مینماید تا از ماهیت، کیفیت و چگونگی اصول و قواعد آموزش و عوامل موثر بر آن آگاه باشند تا بتوانند چنان برنامه‌یی را برای آموزش مطرح سازند که تمام مطالب درسی و تعیین ساعات و غیره مربوط به تدریس موضوع مورد نظر با اصول و قواعد آموزش تطابق داشته باشد.

---

(۱) محمد نادرشاه، نیکپار، پیدا گوژی، نوت درسی، پوهنتون کابل، پوهنځی تعلیم و تربیه، سال ۱۳۶۱، ص ۴.

(۲) یوسف، ارد بیلی، اصول و فنون رهنمایی و مشاهده، تهران: ۱۳۵۴، ص ۶.

امروز که دراثرعوامل مختلف تاریخی، اجتماعی، و اقتصادی ،جامعه دگرگون شد ورندهگی ماشینی روح آدمی راحساس ساخته است، انسان به رهنمایی وکمک ضرورت پیدا میکند .

مناسبات و مهارتهای تازه جانشین وضع ساده قبلی میشود. پس در پهلوی این هم پیشرفت لازم است مراکزی خاص نیز برای رهنمایی تحصیل وحرفه وجود داشته باشد تا بتوانند به افراد جامعه کمک کند. وبهترین راه کمک بهآنها ندرک مشکلات آموزشی آنها از طریق امتحانات است .(۲) .

بنابراین، گفته میتوانیم کهدرزندهگی نمیتوان بدون داشتن هدف معین و مشخصدر جریان امور زندهگی موفق شد. وازآن نتیجهٔ مطلوبگرفت. باری این همروشن است که افراد انسانی از لحاظ شکل، قد، وزن وخصوصیات روانی وبدنی با یکدیگر اختلاف دارند. همین اختلاف درتمایلات ، رغبتها، استعدادها، وهوش افراد نیزوجود دارد. از این جاست کهارزیابی دراین مورد نقش اساسی دارد. امروز دانشمندان تعلیم وتربیه امتحان وارزیابیرانظربه اهمیتبارزی که درساحات مختلف زندهگی(تربیتی، اجتماعی، اقتصادی وغیره) دارد مورد تأیید بیشتر قرارداده درراه توسعه، انکشاف وتکاملآن تلاش فراوان میورزند.

دانشمندان تعلیم وتربیه باور دارندکه امتحان وارزیابیجزء عملیهٔ درس وآموزش بوده وازآنجدا تصورشده نمیتواند وبارامتحان یکی ازوسایل شناسایی صفات روانی و استعداد اکتسابی شاگرداستکهاین مسألهبهدات خود درتأمین فضای آموزشی خیلی لازمی پنداشته میشود. شاید این نظردرنزد مسئولان آموزش وپرورش کهدرانجام این امر آمادهگی وتجارب قبلی ندارند، خالی ازمشکلات جلوهننماید؛ چون ارزیابی درمسایل تعلیم وتربیه نقش ارزنده دارد، لذا ضرور پنداشته میشود کهرابطه ارزیابی باپیمایش امتحان بررسی گردد.

رابطهٔ ارزیابی باپیمایش وامتحان :

به صورت عموم ارزیابی عبارت است ازقضاوت آگاهانه در بارهٔ ارزش یک چیز بهیاری معیارهای معین. درتعلیم وتربیه ارزیابی عبارت ازیک عملیهٔ منظم وسیستماتیک است کهدرجهٔ رسیدن شاگردان رابهاهداف تعلیمی تعیین مینماید .

---

(۲) همان، ص ۷ .

به‌عبارت دیگر، ارزیابی یک عملیهٔ تربیتی است که تاکتیکهای اندازه‌گیری درتعیین رجهٔ محصول ویاکیفیت عملیه هنگامی که مورد تطبیق قرار میگیرد، استفاده میشود. نتایج رابه شکل معلومات کیفی ویا کمی - چه‌صورت عینی داشته‌باشد وچه ذهنی- با مقایسهٔ معیارهای پیش بینی شده ارائه میدارد. (٤)

منظور از عملیهٔ سیستماتیک این است که ارزیابی درتعلیم وتربیه باید برطبق برنامهٔ منظم صورت گیرد. از این لحاظ مشاهدات بدون نظم و ترتیب سلوک شاگردان را نمیتوان ارزیابی محسوب کرد. ضمناً در ارزیابی تربیتی هدفهای تربیتی باید قبلاً مشخص شده باشد وارزیابی به این هدف متکی میباشد. (٥)

امتحان وسیله یی است برای اندازه گیری نمویی از حالات ورفتار معین فرد. یک امتحان معیاری باید دارای صحت Validity، اعتبار Reliability و نارم Norm باشد. ودر هر حالت حاصل‌اندازه گیری آن‌تابع‌نظر شخصی وطرزتفاوت‌نمره دهنده‌قرارنگیرد. (٦)

امتحان که‌به معنی آزمایش میباشد امروز جنبهٔ بین‌المللی یافته است امتحان وامتحان گیری‌جزء لا ینجزای عملیهٔ تدریس وآموزش است وبر انکشاف شاگرد تأثیر مستقیم‌دارد. پروفیسور Lee. J. Cronbach درکتاب‌خود به‌نام Essentials of Psychological Testing امتحان رااز نگاه مردم عام چنین تعریف کرده است : «امتحان عبارت از یک سلسله سوالاتی است که‌به صورت تحریری یاتقریری جوابی راتقاضا نماید.»

امتحانات امروزی انواع مختلف داشته درتنوع آن روزبروز افزوده میشود. دراین جالازم است که به تعریفات برخی اشخاص نخبه اشاره کنیم. مثلاً Cornbach درکتاب فوق نوشته میکند: امتحان یک روش علمی واساسی برای مقایسهٔ اعمال‌وکردار دونفر ویابیشتر میباشد. امتحان یکی ازوسایل مشخص اندازه گیری بوده پاسخهای شخصی راکه امتحان بالای وی تطبیق گردیده مورد استعمال قرار میدهد.

---

(4) A. Mehrens Willaim, Irvin. J. Lehman Mesurment and Evaluatim, in Educatian. New york, Michigan, State University, 1972, p. 6.

(٥) گل رحمان، حکیم، ارزیابی تربیتی، کابل : پوهنځی زبان وادبیات، سال ۱۳٦۰، ص ۱.

(٦) عطاءالله روف وعبدالمحمود، رهنمای ساختن امتحان، کابل: پوهنځی زبان وادبیات، سال ۱۳۵٦.

Anastasia درکتاب‌خود به نام Psychological-testing چنین تعریف میکندکه: درامتحا اصلاً پیمایش معیاری نمونه یی ازکردار واعمال افراد است. از همهٔ این تعریفا چنین بسر می آید که هر امتحان دارای یک سلسله اسلوبهای علمی میبا شد. و طرف دیگر، مفهوم و معنی امتحان راازنگاههای مختلف بررسی نموده دیدیم که اختلافا دراین زمینه کمتراست؛ امادر قسمت اهداف واستعمال آن اختلاف بیشتر دیده میشو اینک به بعضی از موضوعات مهم‌که امتحان درآن نقش مهمی دارد، اشاره مینماییم.

۱ـ تعیین ارزش‌طریقهٔ‌تدریس:

یکی از اهداف تربیتی امتحان معلوم نمودن وضع تدریس معلم است. یک مع زحمتکش خیلی علاقه داردکه ازچگونگی ونتیجهٔ تدریس خود آگاه بباشد. چنین مع اگراز موادی که‌تدریس کرده مطابق اهداف وغایهٔ خویش امتحان ترتیب‌وبالای شاگردا خود تطبیق نماید، درنتیجه معلوم خواهد شدکه وضع تدریس او موفقانه است یاخیر.

اگر شاگرد مطابق غایهٔ مطلوب ازمحتویات درس مستفید شده‌باشد، طریق تدریس ا خوب ارزیابی‌میگردد واما‌اگر آنها راضعیف یافت باید باتغییری درمیتود تدریس خودبا دیگر آنهارا امتحان کند تامفیدترین طریقه راپیدا نماید.

۲ـ شناخت استعدادهای عالی :

یکی از اهداف دیگر امتحان راشناخت شاگردانی‌که دارای استعداد برجسته بود حتی باموجودیت خود درصنف مشکلاتی را برای معلم ایجاد مینماید ؛ تشکیل میدهند اگرمعلم تدریس خودرابه سویهٔ دیگران ادامه دهد، بسیار ممکن است که این گروه شاگردان اظهاربی علاقه‌گی کنند. پس برای معلم لازم است که وظایف دیگری را برا آنها تعیین نماید تا آنها سرگرم کارخود شوند. حتی موجودیت شاگردان خیلی ضعیف وغبی هم پرابلم رابار می آورد. آموزگارباید همواره دراین زمینه‌ها توجه عمیق داشته باشد و درامتحان وارزیابی خوددسته‌های مختلف شاگردان راازنظر دور ندارد.

۳ـ تعیین نمره:

تعیین نمره‌یکی از مهمترین هدفهای امتحان درنزد آموزگاران است وآموزگاران این وسیله رابیشتر درارتقای شاگردان ازیک صنف به صنف دیگر به‌کارمیبرد. و باتعیین نمر خودبه گونه یی وسیلهٔ تمجید شده میتواند .

۴- دسته بندی شاگردان:

یکی از اهداف امتحان دسته بندی شاگردان بـه اساس نتیجهٔ امتحان شان میباشد. در بعضی از موارد لازم میافتد که شاگردان رابه‌کورسها یادسته‌های جداگانه بخشبندی کرد. بارى این امر بدون تطبیق امتحان ناممکن است.

۵- تشویق‌وترغیب شاگردان:

بعضی از آموزگاران در آغاز ساعات درسی شان ازبعضی موضوعات مربوط بـه مضمون خود ازشاگردان سوالاتی‌مینمایند وبه‌این وسیله، شاگردان تشویق وترغیب میشوند تاهرروز مجهز وآماده داخل صنف شوند.

۶-مشوره‌ورهنمایی:

برنامه های رهنمایی و مشاورتهای تربیتی برتطبیق امتحانات اساسی استوار است.

۷- گسترش‌آموزش:

آموزگاران گاهی به‌این امر ملتفت شده‌اند که شاگردان شان در درسهایی کـه قبل از امتحان برای شان داده میشود تاچه اندازه معلومات دارند وبر معلومات خود چگـونه میافزایند. در جریان امتحان آنها به ساحه‌های معین که هنوز نتوانسته‌اند فرابگیرند فهم پیدا کرده به مطالعات مزید میپردازند. (۷)

۸- پیمایش یااندازه‌گیری:

اندازه گیری یکی از تاکتیکهای ارزیابی است که ازروشهای فوق العاده دقیق‌وعینی استفاده‌کرده نتیجه رابه صورت مقداری مخصوصاً به شکل اعـداد بیان میدارد. اندازه گیری

---

(۷) عزیزالرحمن، شمال، امتحان بهترتعلیم وتربیه، کابل، پوهنځی تعلیم وتربیه، سال ۱۳۴۷، ص ۱۲.

میتواند در عملیهٔ کیفی نیز به کار رود در صورتیکه تاکتیکها عینی باشند .

ارزیابی و امتحان از لحاظ مشخصات و روشها باهم فرق دارد. علمای تربیتی وروانشناسی ارزیابی را چنین تعریف کرده اند: ارزیابی عبارت از اقدامی است که به کمک آن میتوان از نتیجهٔ برنامه های آموزشی به درستی آگاه شد و همچنین دلایل موفقیت یا عدم موفقیت این برنامه ها به صراحت [illegible] از طرز اجرای برنامه هم مطلع گردید . باری باید متوجه بود که طرح برنامهٔ عمرانی و طرح برنامهٔ ارزیابی دو طرح جدا گانه اند ؛ اما مکمل یکدیگر بوده و دوش به دوش باهم پیش میروند .

نخستین مرحلهٔ ارزیابی عبارت از مرحلهٔ مطالعه است و آن چنان است که از شواهد وقوانین طوری استفاده گردد که در نتیجهٔ آن تمام ارقام ، احصاییه و تاریخچهٔ کار به درستی به دست آید. دومین مرحلهٔ ارزیابی همانا مقایسه و انطباق است. در این مرحله لازم است تا تمام معیار ها و مقیاسات روی تجربه استوار باشد.

سومین مرحلهٔ ارزیابی عبارت از قضاوت است و آن هم به منظور درک حقایق واندازه تأثیراتی که برنامه هایآموزشی در زمینهٔ تغییر عادات و یا نحوهٔ تفکر شاگردان به جای گذاشته است و هم باید دانست که این سه مرحله حتماً در ساده ترین سنجشها تطبیق ورعایت شده میتواند. علاوه بر این، ارزیابی عبارت از پیمایش نتیجه اهداف عملی عملیهٔ تدریس و آموزش است . (۸)

(8) Gronlund N.E.Mesument and Evaluation in teaching. The Macmillan Company. 1967.P.11,

نادرشاه نيکيار

دتدريس له عمومي ميتودونو سره مربوطې مسألې

په ښوونځيو او تعليمي موسسوکي ټول فعاليتونه ديوې ټولنې دمسلط کلتور ليده لورمولو او ايډيالوژيو سره سم د زده کوونکي او يا فرددښه روزلو په غرض تر سره کيږي. دښه روزلو مقصد دا دی چې شاګردان مطلوب معلومات او اطلاعات تر لاسه کړي او مفيد مهارتونو او عادتونه واخلي چې دعلومو، فنونو او هنرونو په يوه خاصه ځانګه‌کي بشپړ معلومات پيدا کړي او هم په کلي‌ډول دشاګردانو دښه ژوند سبب وګرځي دا مقصد هله تر سره کيدای شي چې ښوونکي ته لومړی دا څرګنده وي چې شاګردان د څو معلوماتو او اطلاعاتو ته ولي او د څه لپاره اړتيا لري يعنې د مفاهيمو او موادو د زده کولو او دمهارتونو دحاصلولو هدف بايد ورمعلوم وي. دښوونيز او روزنيز هدف تشخيصول دهر ښوونکي لومړی او ډيره مهمه دنده ده. فردي، ټولنيزو او بشري اړتياوته پاملرنه دښوونې او روزنې اساسي هدف ټاکي په نننۍ نړۍ کې دعلم پرمختګ او په فنونو او اصولوکي چټکو تغييراتو او تحولاتو دخلکو د ژوندانه په هر اړخ اوپلو باندې تأثيراچولی دی. دا تغييرات او تحولات په خپل وار دانسان د ژوندانه ځانګړې او ټولنيزې نوې اړتياوې رامنځ ته کوي.

دښوونې او روزنې دهدف معلومولوګټه داده چې: دهدف د ښوونکو هراړخيزې هلې ځلې تنظيموي، د زده کوونکو دلارښوونو او درسي فعاليتونو دترتيبولو موجبات راغونډوي او دښوونکي هغه مشخص موقعيت څرګندوي کوم چې معمولاً دښوونې او روزنې په هدف باندې تعبيرېږي. په لنډه عبارت دښوونې او روزنې عمده هدف دښه ژوند دپاره د زده کوونکي روزنه ده: په داسې ډول چې وکولای شي دخپلې تحصيلي

دوری په تناسب د فردی ، ټولنیزو او بشري ارتیاو دلیري کولو قدرت او توان پیدا کړي دا موهم باید په یاد وي چې ښوونیز او روزنیز هدف دتشخیص په وسیله دزده کوونکو دهلو ځلو دعلتونو او مفهوم موندلو او دښوونکي د لارښوونو لوري او طرف هم معلومیږي. دا ډیر مهم ټکی دی ځکه که هدف معلوم او مشخص نه وي نو د زده کړې فعالیتونو ، هڅو او کوښښونو داجرا اتوجهت او مسیر هم په ځرګند ډول نه معلومیږي او داجرا آتو جهت او مسیر چې معلوم نه وي نو هڅې او کوښښونه نتیجه نه ورکوي.

درسي پروګرام یا تعلیمي نصاب د زده کړې او آموزش ټولې هغه تجربې دي چې شاګردان یې په یوه ټاکلې تحصیلي دوره کې سرته رسوي. نو ځکه تعلیمي نصاب داسې تعریف شوی دی : د ښوونې او روزنې په اصطلاح ، درسي پروګرام یا تعلیمي نصاب دهڅو اوکوښښونو هغه مجموعه ده چې شاګردان یې دخپلو ښوونکو د لارښوونو لاندې په دننه او یاد ښوونځي د محیط څخه دباندې یوه ټاکلې هدف ته د رسیدو په غرض اجرا کوي .

په هغو ښوونځیو کې چې ددرسي پروګرام مفهوم یوازې په درسي کتابونو پورې محدود وي نو په ټولګي کې دننه دزده کړې اصول هم دهغو کتابونو دمتن په تدریس پورې تړلې وي. اما کله چې درسي پروګرام دخپلې اصلي او پراخې معنا له مخې وڅیړل شي دهغه منظور دوې ډول درسي فعالیتونو اجراکول دي، ترڅو مشخصو هدفونو ته ورسیږي نو دزده کړې دمتود مطور بیاداسې تلقي کیږي چې : دزده کړې میتود دشاګردانو دهڅو او کوښښونو د تنظیمولو او لارښوونو په غرض د ډیرو مناسبو او ګټورو لارو چارو انتخابول دي څو دهغو پواسطه ددرسي پروګرام داجراء په وخت کې دښوونې او روزنې هدف ته ورسیدای شي .

لکه څرنګه چې ورته پورته اشاره وشوه :

دزده کړې میتود ددرسي پروګرم داجراکولو څرنګه والی معلوموي ،

درسي پروګرام ددرسي فعالیتونو او تجربو داسې یوه مجموعه ده چې زده کوونکي هدف ته د رسیدو پرځوابیایي ،

- هدف دروزنې اوپالنې دهغې خصوصیت او ډول تشخیص دی چې د تحصیل دهرې دورې زده کوونکي دهغې خصوصیت او ډول اړباره څرګندوي.

د ښوونې او روزنې د هدفونو او تعليمي نصاب سره د متود اړيکي چې په ډېر لنډيز سره ورته اشاره وشوه. په ښوونيزو او روزنيزو چاروکې د ادرې وارو اړه لرونکي (هدف ، تعليمي نصاب او متود) ډېر مهم دي. ښوونکي ته ښايي چې د تدريس په وخت کې د هدف ، پروګرام او متود په باره کې پوره معلومات ولري څو د ده اصلي دنده داده چې د ښوونې او روزنې هدف ، تعليمي نصاب او متود په واسطه سره درسي پروګرام پر شاګردانو زده او بشپړ کړي او داهغه څه دي چې د هدف په نوم ياديږي.

د هدف ټاکل، د تعليمي نصاب جوړول او درده کړي د ښوونې متودانتخابول دوخت له شرايطو او ارتياو سره سم تغيير کوي او متکامل شکل غوره کوي نو ځکه ښايي چې له هغو زړو او نويو نظرياتو څخه چې په دې باره کې د پوهانو له خوا وړاندې شوي دي لږڅه خبر شو .

د ښوونې او روزنې په باب زاړه نظريات :

له ډېر پخوا څخه د بشر د روح ، جسم او ذهن په باب د خلکو تر منځ نظريات موجود وو . چې د درس پر هدف ، تعليمي نصاب او متود باندې يې اغيزه کړېده. سره د دې چې دا نظريات د معود پر محتګونو له مخې چې د ښوونې او روزنې او داروا پوهنې په برخه کې شوي دي باطل ګڼل کيږي خو بياهم لا تر او سه يې اغيزه د هموښوونکو په کړو وړو ليدله کيږي چې د ښوونې او روزنې د نوو متودونو سره آشنايي نه لري داکتر سليم نيساري په دې برخه کې دې لاندې خواوته ځېنې پام اړولي دي :

روح او جسم : د لرغونو پخوانيو پوهانو عقيده داوه چې روح له جسم څخه بېل دي نو ځکه يې ويل چې د روح او جسم فعاليت يوله بله متناقص شکل لري. ژوند، حرکت، فعاليت، فکر او ابتکار ټول په روح پورې اړه لري او د مقابل جسم يوه بې ارزښته ماده ده دوی په دې نظر وو چې که د جسم زور لوته پام وشي نو د روح د کمزورتيا سبب کيږي او له منځه ځي او که په جسم سختې اوکړاو راوستل شي : لږ خواړه ورکړل شي ، و ځورول شي دا د روح د انکشاف لپاره ګټور تماميږي نو ځکه به يې تل دا متل ويلو : « روح هغه وخت ژوندي کيږي چې تن مړ شي . » (۱)

مګر داهم بايد ووايو چې دارخوتو يونانيانو په عقيده جسم او روح يو بل ته متقابله اغيزه کوي. يونانيانو به متل کاوه چې: «سليم عقل په سالم بدن کې دي. »

---

۱ ـ دکتور سليم ، نيساري ، کليات روش تدريس ، تهران : چاپخانهٔ وزارت اطلاعات ۱۳۴٤ ، ۱٦ مخ .

د ذهني قوتونو غښتلتوب: ښوونيو فکر کاوه چې د انسان مغزه د مختلفو حجرو
د يو ځای کيدو څخه تشکيل شوی دی او هره حجره يې د جلا ذهني قوتونو ځای بللو او ويل
به يې چې د ادراک (تعقل، استدلال، حافظې) او نورو لپاره جلا جلا حجرې دي لکه
څرنګه چې د وجود غړي د ورزش په واسطه غښتلي کيږي د سړي ذهني قوتونه هم د تمرين
او ورزش په واسطه غښتلي کيږي نو ځکه يې د شمېر يادول د حافظې د غښتلي کيدو د رياضي
د مشکلو مسألو حل کول يې د فکري قوت د غښتلي کيدو او د صرف او نحو د قواعدو ميخانيکي
حفظ کول يې د استدلال د غښتلي کيدو لپاره ګټور بلل. (۲)

محفوظاتو ته زيات پام کول: اوس هم د ځينو خلکو په وړاندې هغه څوک د زيات
تحصيل، لوړې سويې او ښې روزنې خښتن دی چې زيات شيان يې حفظ کړي وي. نو ځکه
وايي چې په تدريس کې هغه وي چې شاګرد مجبور کړای شي تر څو د کتاب له متن څخه زياته
برخه حفظ کړي او بيا يې د ښوونکي په حضور کې لکه طوطي غوندې تکرار کړي. دلته نو
د حفظ الصحې په مضمون کې هغه شاګرد زياتې لمبرې وړي چې د وجود د نظافت له ادابو
څخه زيات شيان د طوطي په شان بيان کړای شي خو عرق نکوي که يې په ټول کال کې صابون
ځانته نه وي وړوړي .

د دې متود په واسطه سره د ښوونې او روزنې د هدف وروستني حد ټاکل کيږي خو
ښوونکي د دې سره هيڅ کار نلري چې دا حفظ شوي شيان څرنګه په معلوماتو بدليږي او
يا دا حفظ شوي شيان عالي هدفونو ته د رسيدو لپاره او يا د عملي ژوندانه لپاره ګټور دي که نه؟
دلته د ښوونکي کار ډير اسانيږي ځکه چې د دې ټول فعاليت به داوي چې زده کوونکي دې ته
وهڅوي چې د کتاب متن حفظ کړي او د ازموينې په وخت کې بيرته د دې تکرار کړي نو همدا
دليل دی چې ډير ښوونکي دا متود خوښوي .

انضباط: ښوونيو به د ماشومانو سره د لويانو غوندې برخورد کاوه او په دې هيله
به وو چې ماشومانو هم هغسې داشه درښه بايد وکړي لکه لويان يې چې کوي. همدا سبب دی چې
اوس هم ځينې ښوونکي په دې نظر دي چې د لومړي، دويم او يا دريم

---

۲ ډاکټر سليم، ليساري، کليات روش تدريس، ۱۶ مخ .

مولگي په ځانګړه کوګه کوچنيو کې هغه ښه ماشوم دی چې پـه ټول درسي ساعت کـې غلی اوقـرار کيني ، خبري نه کړي ، ونه خاندي ، د تفريح په وخت کې هم منډې ونکړي ، چيغې ونه وهي او پرځای يې کتاب په لاس کې وي او ورته وګوري . ښوونکي خولا څه کـوي چې مدير ، مرستيال ، سرښوونکي هم همدا دول شاګردان خوښوي .

د ښوونې اوروزنې په باب نوې نظريې :

. . دنوې پېړۍ راهيسې دانسان دودې اودفردي اختلافاتو دپېژندنې اود روزنې د اصولوپه باب بشري پوهې زيات پرمختګ کړی دی چې دی پرمختګ ددرسي پروګرامونو داصلاح په برخه کې اوپه ښوونځيو کې د کارکولوپه طرز باندې ډېره اغيزه کړې ده او عموماً دې لاندې حقايقو ته ډېره پاملرنه شوې ده

دودې اوانکشاف اروا پوهنه :

هغه ګروېږنې (پوښتنې) چې تراوسه شوېدې او په ماشومانو باندې دوراثت اومحيط نسبي اغيزې راښيي او وروسته بيا دودې اوانکشاف دخصوصياتو په باره کې چې څه څېړنې اولټونې شوې دي په لاندې ډول يې نتيجې ورکړې دي :

۱- دردې کړې يورنګيز (يکنواخت) متود چې هر چا ورڅخه کار اخيست څېړل شوي داسې متودونو ته پريښود چې دهلکانو او جونو دمختلفو عمرونود ودې سره تناسب لري او په دې ترڅ کې په همه تجربو پورې متکي وي چې ردې کوونکو يې انتخابوي .

۲- څرګنده شوه چې ماشومان دلوېيانو سره له هره پلوه تفاوت لري او هيڅوک حق نلري چې ماشومان دلوېيانو دمېناتور په ډول تلقي کړي .

۳- څرګنده شوه چې دودې عمليه په ماشومانوکې يو ډول او يو انګېزه نه ده .

٤- دودې او ردې کړې اړيکې ثابتې شوې او دا اصل ومنل شو چې ماشومان دودې او انکشاف يو معلوم حد ته بايد ورسېږي تر څو وکولای شي چې دهغې ردې کړې او فعاليتونو څخه چې د دوی اپاره تياکل کيږي ډېره استفاده وکړي .

فردي اختلافات :

له پخوا څخه خلکو ديته پام وو چې دبشرټول افراد دجسم فکر ، زيرکۍ او استعداد له مخې يوشان نه دي خودې بحث علمي بڼه نه درلوده په دې برخه کې زياتې څېړنې وشوې تر څو موضوع پوره علمي بڼه ځانته ونيوه .

تحقیقاتو سرگنده کړه لکه څرنګه چې دټولنې دفردو تر منځ د مشخصاتو اختلاف یو طبیعي امر دی په همامغه دول د یو ټولګي شاګردانو تر منځ دجسمي خصوصیاتو، فکر استعداد او فعالیتونو دپیاوړتوب له پلوه تفاوت هم کاملاً طبیعي وي. خبره چې داسې ده نو ښوونکي ته نه ښایي چې دځپل ټولګي څخه دا انتظار ولري چې ټول شاګردان دې د ټولګي دکار او فعالیتونو په پروګرام کې په مساوي او برابره توګه برخه واخلي.

له دې امله دتدریس په میتودونو کې تغییرات راغلل تر څو دافردي اختلافات په نظر کې وي او ښوونکي له دې څخه وروسته هغه شاګردان چې دفکر، استعداد، ذکاوت دکار قدرت، فعالیت او ابتکار له پلوه لږ بې نصیبه وو د سرزنش او سپکاوي لایق ونه ګڼل شي بلکې دیته متوجه شو چې هغه کاراو وظیفه چې هرشاګرد ته ورکول کیږي د ده داستعداد او نورو خصوصیاتو سره باید متناسب وي.

آزموینه اوسنجش:

د دې پیړۍ په شروع کې د دوورا نسوي اروا پوهانو پواسطه چې بنیي (Binet) اوسیمون(Simon) نومیدل دفکري یا عقلي ټیستونو اساس کیښودل شو. او وار په وار دتستونو مختلف دولونه لکه دشخصیت او استعداد دمعلومولو تستونه او دعادي امتحاناتو پر ځای ازمایښتي تستونه تیار او د استفادې وړ وګرځیدل.

د ښوونې او روزنې پوهان داحصاییي دعلم په مرسته بریالي شول چې دهمدغو تستونو په واسطه سره دماشومانو دودې او رنګارنګه خصوصیاتو په باب دقیق معلومات را ټول کړي او د دې معلوماتو څخه دتدریس دمتودونو دپروګرام په نوښت کې استفاده وکړي.

زده کړه:

د اروا پوهې په برخه کې څیړنو او ګروېږنو دعلمي اصولو سره د همغو مسایلو په روښانولو کې چې د زده کړې سره تړلي دي زیاته مرسته وکړه. دهغوی له جملې څخه د آزموینو په نتیجه کې ثابته شوه چې دشاګردانو د زده کړې دلاروچارود اسانولو لپاره شرایط او وسایل لازم دي چې ځینې یې دادي:

۱- زده کړه هله اسانیږي چې زده کوونکي ورته اړتیا احساس کړي.

۲- زده کړه هله اسانیږي چې دزده کوونکي دوه یا زیاتره حواس په کار ولویږي.

۳- زده کړه هله اسانیږي چې زده کوونکي دزده کړې په څرګ کې په فعال دول ګدون وکړي.

۴ـ زده کړه هله اسانیږی چی د درس موضوع د ژوند سره تړلی وی .
۵ـ زده کړه هله اسانیږی چی دزده کوونکی دجسمی سلامتیا شرایط برابر وی .
۶ـ زده کړه هله اسانیږی چی د زده کړی چاپیریال ارام او زده کوونکی پکښی خوشاله وی .
۷ـ زده کړه هله اسانیږی چی د زده کوونکی مینه او علاقه راوپاروی .
۸ـ زده کړه هله اسانیږی چی زده‌کوونکی دودی ، انکشاف ،سویی او تیاری سره برابره او مطابقه وی .
۹ـ زده کړه هله اسانیږی چی زده کوونکی‌ته دمطالبو مفهوم روښان اوښه‌پری پوه شی او ورته دمشق او تمرین وخت ورکړل شی .

اوس چی دښوونی او روزنی په باب زړو او نوو نظریاتو باندی لنډه وپوهیدو نو ښه به نه وی چی د زده کړی سره دتدریس دمتود داړیکو په نورو اړخونو هم وپوهیږو ځو مخ کی له دی بحث شروع وکړو نه به داوی چی دمتود په باب یو مهم ټکی ته اشاره وشی او هغه دا چی .

دتدریس متود یوه داسی وسیله ده‌چی‌دهغی په واسطه ښوونکی او زده‌کوونکی په‌کم وخت او دلږی‌انرجی په‌مصرفولو سره ډیر درسی موادپه اغیزه ناکه توګه زده‌کولای‌شی که دا ټکی‌په پام‌کی ونیول شی نوهغه متود به بولوچی هدف ته رسیدل چی دزده‌کړی عمل دی په زیاته اندازه تضمین کړی. دزده‌کړی عمل دعمومی اروا پوهنی بحث دی موږ وړباندی هڅیدل نه‌غوارو نوځکه دلته دی مهم ټکی ته پام کوو چی : دتدریس متود باید دزده کوونکو دزده‌کړی پراساس ولاړ وی اوترڅوچی دزده‌کوونکو دزده‌کړی دا اصول څرنګه‌والی ته پام وشی ترهغی سه اصول انتخاب نشی کیدای. (۳)

یو متود که‌هر څومره سه او سمحول شوی وی حو بیاهم په ټولو ځایونو او ټولو مواردوکی دیو ښه اوغوره متودپه نوم ورڅخه کارنشو اخیستلای. دمتودپسر انتخاب باندی رنګارنګ عوامل اغیز ه‌کوی. ښوونکی ته شایی چی داعوامل په پام کښی ونیسی او بیا دتدریس اصول انتخاب کړی دتدریس متود دلاندی عواملوله امله تغییر کوی :
- دهغی هدف له‌مخی چی په نظرکی نیول شوی وی ،
- مواد اودډرس موضوع (تجربی علوم تدریس کیږی که تاریخ یاریاضی)،
- دشاګردانو دتیاری او آمادګی اندازه ،

ـ موحطي شرايط ،

ـ دښوونکي تياري .

دفعاليتونو دهغي اندازي له مخي چې شاگردان يې دزده کړې لپاره گوي دتدريس متودونه په دوه دوله ويشل شويدي چې يودول يې فعال متودونه دي او بل دول يې غير فعال دي .

اول ، فعال متودونه : هغه متودونه فعال بلل کيږي چې په هغي کي دښوونکي ټولي هلي ځلي په دې غرض وي چې زده کوونکي دعاطفي ، فکري ، بدني او ټولنيزو مختلفوخو او له پلوه په فعاليت پيل وکړي او په مستقيمه او شخصي تجربه لاس پوري کړي .

دفعالو اصولو مشخصات :

ـ ددې متود پلويان زده کوونکي او دهغه بدني او دهني خصوصياتو ته زياته پاملرنه کوي .

ـ په دې دول متودکي دشاگردانو فردي اختلافاتو ته ډيره توجه کيږي .

ـ هغه ښوونکي چې دفعالو اصولو څخه کار اخلي دره کړې له قوانينو او دارواپوهنې له اصولو څخه استفاده کوي .

ـ په دې اصول کي ښوونکي دلارښود حيثيت لري نه دمدرس .

ـ ديوه شاگرد اريکي ديل شاگرد سره ، پخپل گروپ کي دشاگرد مقام او دگروپ دافرادو ترمنځ مرستي ته په دې دول اصولوکي زياته توجه کيږي .

ـ دزده کړې په وخت کي شاگرد دټولو حواسو څخه کار اخلي او زده کړې يوازې دسترگو او غوږ له لاري نه ترسره کيږي .

ـ دسقراط اصول ، دکامينوس اصول ، ددالتن طرح ، دمنتسوري اصول بسازي او لوبي کول ددې دول اصولونو ښه مثالونه دي چې دلته دسقراط اصول دنمونې په دول وړاندې کيږي .

(پاتي لري)

ربیا گل ربیا

دلینن په واسطه د مارکس د تعلیمی طرحی وده

او د کپیتالیزم څخه و سوسیالیزم ته د اوښتون په بهیر کی د هغی پیدا گوژ یکی اهمیت

الف) پرولتاری انقلاب ته د تیاری دنیونی او د هغه په عملی بهیر کی د طبقاتی مبارزی او ښوونی او روزنی تر منځ لینن په یوه مشهور اثر کی چی «د مارکسیزم دری برخی» نومیږی لیکلی دی چی : «د مارکس فلسفی ماتریالیزم پرولتاریا ته د معنوی مریئی توب څخه د ازادیدو لاروښودله تر هغه وخته پوری تولو ستم ځپلو طبقو په دی مریئی توب کی ژوند کاوه. د مارکس اقتصادی تیوری د نوموړی محل لپاره په کاپیتالیستی نظام کی د پرولتاریا حقیقی دریځ تشریح کړ. په تولنه نری کی . . د پرولتاریا مستقل سازمانونه مخ په ریاتیدو دی او په طبقاتی مبارزو کی د هغو د وکړو نسو روشانید. قسه پر مختک کوی (۱)

لینن په شعوری توگه پرولیتاریا او د دیالکتیکی ماتریالستی فلسفی تر منځ یوالی په گوته کړی او د طبقاتی مبارزو په بهیر کی یی د کارگری طبقی د روزنی او د هغی د افکارو په روښانولو تینگار کړی دی. لینن ته تر ټولو مهمه کار ره وه چی په کارگره طبقه کی سوسیالستی انقلابی شعور پواری د هغی په زور او یا پـه خپل سر تشکل او وده نه شی کولی. ده د «څه باید و کړو ؟» په نامه په یوه بل اثر کی لیکلی دی چه : «موږ وویل که چی کارگران په خپل قوت هیڅکله د سوسیال دموکراسی شعور نشی تر لاسه کولی او هغه باید له باندی څخه ورکړ شی. د تولو هیوا د ونو تاریخ شاهددی چی کارگره طبقه په خپل قوت په ځانگړی پواری صنفی شعور ایجادولی شی یعنی پوازی په صنفی اتحادیو کی

او تنظیمونو ضرورت درک کولی شي. دوی په صنفي اتحادیوکې سره یوځای کیږي تر څو چې د پانګوال په ضد مبارزه وکړي او په همدې دول په حکومت باندې دغه یا هغه قوانین چې د کارګرانو لپاره ضروري وي تحصیل کړي او نور. د دې په خلاف علمي سوسیالستي پوهه د هغو فلسفي، تاریخي او اقتصادي تیوریو څخه راوتلې ده چې د شتمنو طبقو د تعلیم یافته نمایندګانو او روښنفکرانو په واسطه جوړې شوې دي. د مدرن علمي سوسیالیزم ایجادونکي هم د تولنیز دریځ له مخې د بورژوازي روښنفکرانو له ډلې څخه شمیرل کیږي (۲) لینن د دې واهمیت لپاره چې کار ګران له خپل ځان او په خپل قوت علمي سوسیالستي شعور نه شي ایجاد ولې دا لاندې دلایل راوړي دي.

الف) تولنه یوازې د علم او پوهې په رڼاکې انقلابي بدلون مینځ ته راتلی شي خو په پانګواله تولنه کې د کارګرانو په مخ د مدرن علم او پوهې تولې دروازې تړل شوې دي.

ب) کار ګران په بورژوازي تولنه کې په بورژوازي روحیه او ایډیالوژۍ روزل کیږي.

ننۍ ورځ زموږ لپاره د ولادیمیر ایلیچ لینن د اعلمي لار ښوونې ډیر ارزښت او اهمیت لري ځکه چې ده دې پوښتنې ته چې ولې تراوسه پورې لا داسې زیات ایستونکي او کارګران شته دي چې دژوند په ټولو مسألو کې د سوسیالیستي پوهې نمایندګي نه شي کولی او په سیاسي لحاظ خوځښت نظري نه شي څرګندولی.

حقیقت دا دی چې مارکسیزم - لینینیزم یو علم دی او کارګران یې باید د علم په حیث زده کړي. موږ وایو چې مارکسیزم - لنینیزم د کارګري طبقې جهان بیني ده. له دې څخه زموږ مقصد دانه دی چې ګوندې هغه د کار ګري طبقې په واسطه ایجاد شوې دی بلکې دا جهان بیني د کار ګري طبقې د ګټو سره بشپړه مطابقت کوي او د پرولتاریا په واسطه د هغوی د کار او ژوند د شرایطو په اساس په بری سره زده کیدلی او په عمل کې پیاده کیدلی شي.

لینن په دې تر ټولو ښه پوهیده چې کار ګره طبقه په څه دول شرایطوکې د دوی د ګټو سره سمه او برابره جهان بیني یعنې مارکسیزم - لنینیزم زده کولی شي ده په دې هکله لیکلي دي چې: «د خلکو پر ګنو ښکینې روزنه هیڅکله د مستقلې سیاسي په تیره بیا د انقلابي مبارزې څخه ګوښې او له هغې نه بهر صورت نه شي مونډلی. استثمار شوې طبقې ګوتې هر څه مستقیماً په مبارزه کې روزل کیږي، مبارزه ورته د خپل توان اندازه ښیي،

اتل یې پراخوي، توان او قدرت یې لوړوي، فکري روښانتیا او اراده یې پولادي کوي. (۳)

داکتوبر د ستر سوسیالستي انقلاب لارښود روزنې او طبقاتي مبارزې تستر منځ د وحدت په اصل کې د علمي توب اصل لیده او د ښځو او روستنیو آثارو ځینو په یوه کې لیکلي دي چې: «موږ باید په هر ډول چې وي د خپلې دولتي دستگاه د نوي کولو لپاره داوظیفې وټاکو: لومړی باید زده کړه وکړو، دوهم باید زده کړه وکړو، دریم باید زده کړه وکړو. او بیا باید وو ینو چې آیا دلته څوک په هغه دبي روحه تکراو مړو جملو په څیر نه وي پاتې شوي؟ آیا علم په رښتیا په غوښه او وینه کې گډ شوي دي؟ آیا په رښتیا او بشپړه توگه د ورځنی ژوند څخه نه جلا کیدونکي برخه گرځیدلي دي؟» (٤)

موږ دلته دیوه بل اصل یادونه هم کوو. لینن دااصل په ریات مهارت فورمولبندي کړی او سوسیالستي انقلاب ته دتیاري د نیولو په وخت کې دیر اهمیت لري. دااصل دنظر او عمل دیوالي اصل دی چې داکتوبر دستر سوسیالستي انقلاب لارښود ځوانانو ته په یوه ویناکې په لوی علمي قوت بیان کړی او په دې توگه یې انقلاب ته دتیاري، دانقلاب دعملي کولو او دهغه څخه ددفاع په وخت کې دانقلابي روزنې اساسي مفکوره ځرگنده کړې ده. ده په دې هکله لیکلي دي چې: «که څه هم هر کارگر به د «ځوانانو» اتحادیې په عقیدوسم نه پوهیږي، هغه به ژر نه مني، خو اتحادیه باید داسې تشکل وکړي چې دخپل ژوندی کار او عملي فعالیت په واسطه هر کارگر ته ثبوت کړي چې هغه په لویه انساني روحیه دده د ربنتینې همخواري کوي او سمه لار ورته ښیي.» (٥)

دکارگري طبقې دعلمي جهان بیني د روحیې سره سم په روزنه کې دنظر او عمل دیوالي اصل عملي تطبیق په انقلابي بریالیتوبونو دتر لاسه کولي شي. ولادیمیر ایلیچ لینن په خپله داکتوبر ستر سوسیالستي انقلاب ته دتیاري د نیولو په جریان دا اصل په لوی خلاقیت عملي کړی دی او په نتیجه کې ددې امکان رامنځ ته شو چې دتزاري روسیې دټول نفوس په تناسب په کمې لحاظ یوکو چنی گوند دزیار ایستونکو دپراخو پرگنو سره یې تاریخي بریالیتوبونو ته ورسیږي.

داکتوبر دستر سوسیالستي انقلاب په پیل کې د روسیې دسوسیال دموکرات کارگري گوند (بلشویک) دغړو شمیر څلور سوه زره تنه و (٦) او دتزاري روسیې ټول نفوس یوسلو پنځوس میلیونو تنو ته رسیده چې له هغوی څخه سل میلیونه پرازي بزگران وو او

دهغوی زیات شمیر بی سواده وو. دټول‌نفوس په سلوکی یوازی ۲۶ فیصدد گوند غړی وو دروسیې سوسیال دموکرات کارگری گوند (بلشویک) سره له‌دی داتوان درلودچه‌سی دخلکو پراخی پرگنی په‌انقلابی روحیه وروزی او دانقلاب په لور دهغوی لارښوونه‌وکړی او داهم ځکه چی گوند دولا دیمیرایلیچ لینن په روحیه روزل شوی‌و .

پورتنی واقعیت یوځل بیا دا نظرتأییدوی‌چی روزنه دکارگری طبقی په گټه اودهغی دمبارزی سره په نژدی ارتباط کی انقلاب ته دایدیالوژیکی تیاری لپاره مهمه وسیله‌ده او په دی توگه د تاریخی تکامل دمحرکه قوتونو سره تینگک اوټه شلیدونکی پیوند لری . حقیقت دادی‌چی دټولنیز تکامل دمحرکه قوتونوسره دروزنی نه شلیدونکی پیوند دانقلاب دبری څخه وروسته زیات اهمیت ترلاسه کوی .

ب) په ښوونه اوروزنه کی دکیفی اوښتون اهمیت :

دسوسیالستی انقلاب‌تربری وروسته دروزنی په اهمیت کی دکیفی تغییر دمفهوم څخه رموز مقصد دادی چی روزنه دهیل رول له‌مخی په اساسی دول تغییرکوی د سوسیالستی انقلاب تربری وروسته‌روزنه دټولنی په پرمختگ کی لوی اهمیت ترلاسه‌کوی. پوښتنه دادی چی ددی واقعیت علت څه شی دی؟

که چیری د کاپیتالستی‌ټولنیز نظام محرکه قوتونه دسوسیالستی‌ټولنیز نظام دمحرکه قوتونوسره پرتله شی نوبه په سوسیالستی‌ټولنه‌کی دروزنی داهمیت اوچتیدنه اوپه روزنه کی نوی کیفی تغییرتری راجوت شی . ددیالکتیک او تاریخی ماتریالیزم له‌مخی په شیانو او پدیدوکی فعال‌اختلا فونه یاتضادونه‌د ټولنی دودی‌اوپرمختگ محرکه ځواکونه‌جوړوی لینن په‌دی باره کی لیکلی دی چی: «په‌جهان کی دټولوحادثودمعرفت اساسی شرط دهغه (جهان) په‌حرکت کی ، په‌آنی پرمختگ کی اودهغه په‌ژوندی هستنه‌کی داضدادو د وحدت په‌حیث په‌څیړله دجهان وحدت دی.» (۷) د همدی اقتباس شوی متن په یو بله برخه‌کی لیکلی دی چی ټولنیز علوم باید طبقاتی مبارزی ته دټولنی دودی اوپرمختگ دمحرکه ځواک په سترگه وگوری داواقیعت په ټولنه‌کی د نه پخلا کید ونکو متضاد وطبقو درامنځ ته کیدلو څخه بیا دهغوی دموجودیت‌تروخته پوری‌اعتبارلری په کومه ټولنه‌کی چی نه پخلا کیدونکی متضادی طبقی موجودی وی نوهغه ټولنه په‌اصل دطبقاتی مبارزوله

مخې پر مخ ځي او د طبقاتي مبارزو تر ټولو لوړ پړاو ته يعنې ټولنيز انقلابونه د کارل
مارکس له خوا د تاريخ لوکوموتيف د خوځيدونکي ماشين» را بلل شوي دي کله چې د سوسياليستي
انقلاب په جريان کې د يوه ټاکلي هيواد په دننه کې او يا د سوسياليستي هيوادونو په ډله کې نه
پخلا کيدونکي طبقاتي تضادونه له منځه يوړل شي نو دا پوښتنه را پورته کيږي چې په دې
ټولنو کې پخلا کيدونکي تضادونه چې د ټولنې د محرکه ځواکونو په حيث د هغې په پرمختګ
اغيزه کوي په څه ډول حل کيداى شي ؟ ټولنه يوازې د همدې تضادونو د حل کيدو له
مخې د پرمختګ په لور حرکت کوي

په سوسياليستي ټولنه کې پخلا کيدونکي تضادونه د کارګري طبقې او د هغې د مخکښ ګوند
په لارښوونه د زيار ايستونکو د پراخو پرګنو د اقتصادي ، سياسي ، ايډيالوژيکي ، کلتوري
او نورو فعاليتونو په واسطه کيږي دا ټول فعاليتونه د سوسياليستي روزنې سره په نه جلا -
کيدونکي ډول تړل شوي دي. سوسياليستي روزنه د سوسياليستي ټولنې جوړونکي انسان د دول
ټول وظيفو د سرته رسولو لپاره روزي. سوسياليستي روزنه (د عمومي او اختصاصي ښوونو
په شمول) په تعليمي سيستم کې عملي کيږي او د هغې پوره مهمه برخه د اقتصادي ، سياسي او
ايډيالوژيکي مبارزې په عملي بهير کې صورت نيسي

دا چې د ګوند په اسنادو کې په تکرار اتکل شوي دي چې د خلکو د پرګنو ايډيالوژيکي
روزنه او د هغو د مسلکي تخصص او چټوزن د سوسياليستي ټولنې د جوړېښت او صورت بندي
د پرمختللو ډلې سوسياليستي وحدت او د سوسياليستي دولتونو د حميت هراړخيز ټينګښت
په بهير مهمې اغيزې کوي نو چې د سوسياليستي او بې طبقو ټولنې د ټولنيزو محرکه ځواکونو
په سيستم کې سوسياليستي روزنه فوق العاده اوچت مقام لري .

د سوسياليزم د محرکه ځواکونو په سيستم کې د روزنې نوي کيفيت له دې څخه هم
څرګنديږي چې د پخلا کيدونکو تضادونو د حل د زياتو ميتودونو لپاره يا روزنه شرط ده او يا
خو دا ميتودونه په عين حال کې د ټولنيزې روزنې عنصر دي. د مثال په توګه د ټولنيزو مسألو
او وظيفو د حل هغه ميتودونه چې روزنه يې شرط او يا روزنه احتوا کوي په لاندې ډول دي:

د ټولنې د پرمختګ له قوانينو څخه شعوري استفاده کول ،

سوسياليستي ديموکراسي ،

سوسياليستي رقابت .

د ټولنيزو وظيفو او پرابلمونو حل د هغو ميتودونو په واسطه هم صورت نيسي چې

په‌څېله د ټولنيزې روزنې برخې جوړوي څوپه دې ځای محدوديدلې نه شي . داميتودونه په لاندې ډول دي :

انتقاد او په ځان انتقاد ،

سوسيالستي حقوقي برابري ،

سياسي او ايډيالوژيکي فعاليت ،

کلتوري فعاليت .

د ټولنيز پر مختګ لپاره په روزنه کې دنوي کيفي تغيير اهميت يوازې دسوسيالستي ټولنې د داخلي شرايطو په کيفي نوي والي پورې اړه نلري بلکه په دې واقعيت پورې هم مربوط دی چې دسوسيالستي دولتونو جمعيت د امپرياليزم دتخريبکاريو سره مخامخ دی د سوسيالستي هيوادونو دجمعيت او دامپرياليستي بلاك ترمنځ په سوله کې دګډ ژوند دسياست عملي کول دسختې ايډيالوژيکي او طبقاتي مبارزې سره ټينګ پيوند لري . د سولې دساتنې لپاره ضرورده چې له يوې خوا د ټولنې دزيار ايستونکو په شعورکې سوسيالستي مفکوري ټينګ ځای ونيسي او له بلې خوا بورژوازي جهان‌بينې کمزورې کړی شي .

په داسې حال کې چې انحصاري کاپيتاليزم هڅه کوي چې خپل قدرت د نظامي زور ، اقتصادي زور ازموينې ، دفشار او ترور ، دتابع کولو او ايډيالوژيکي عمولونې په واسطه په داخل کې ټينګ او په خارج کې پر مختيا وکړي . سوسياليزم نه يوازې په خپل نظامي توان متکي دی بلکې دخپلې علمي جهان بينې په قناعت ورکوونکې قدرت او دخلکو ددغو پراخو پرګنو په اخلاقي قوت او اقتصادي قابليت چې دسوسيالستي ټولنې جوړوونکې دي هم ټينګ باور لري . که چيري ددوارو نظامونو د پر مختګ محرکه ځواکونه او په دوارو نظامونوکې دتضادونو او پرابلمونو دحل کولو ميتودونه او وسايل سره پرتله کړو نو به د ټولنې په پرمختګ کې د روزنې اهميت نه را ته جوت شي . دلته بيله مبالغې ويلی شو چې روزنه په سوسيالستي ټولنه کې د کاپيتالستي ټولنې په نسبت ډيره ضرور او زيات اهميت ترلاسه کوي . ولا ديمير ايليچ لينن په سوسيالستي ټولنه کې دتعليمي او تربيتي لګښتونو دزياتولو په ضرورت زيات ټينګار کړی دی . ده ځوانانو ته په خپله مشهوره وينا کې خطاب کړی دی چې : « دتير نسل وظيفه دبورژوازي را نسکورول و . په هغه وخت اساسي وظيفه دا وه چې په بورژوازي انتقاد وشي ، په انسانانو کې دهغې په ضد کينه راوپارول شي »

طبقاتي شعور ته وده ورکړي شي او خلک د خپلو ځواکونو په تنظيم او توحيد پوه شي د نوي نسل وظيفه تردې سخته ده .... تاسې بايد له طبقو پاکه ټولنه جوړه کړې ...
دا وظيفه هغه وخت تر سره کولی شي چې دا او سني علم ټول زده کړي .... او په دې پوه شي چې دکارگري طبقې دارادې علم د هغو تياري جوړې شوو جملو ، نصيحتونو نسخو ، مقرراتو او پروگراموڅخه چې په ميخانيکي ډول حفظ شوي دي پو ژوند شي جوړ کړي . » (۸)

وينو چې د اکتوبر دستر سوسيالستي انقلاب لارښود په دې ټکي ټينگار کړی دی چې دنوې ټولنې جوړول دزړې ټولنې درانسکورولو په نسبت ډېر سخت او مشکل کار دی او په عين حال کې يې د زده کړې ، تحصيل او په هر فردکې دسوسيالستي اخلاقو دودې اهميت په گوته کړی دی په سوسيالستي ټولنه کې له يوې خوا په لوړه سويه ښوونې او روزنې ته اړتيا موجوده ده . له بلې خوا دغې او پېرزره پسوري ښوونې او روزنې لپاره امکانات هم شته دې ځکه چې پرولتاري انقلاب په تعليم باندې د پخوانی استثمار گري حاکمې طبقې انحصارلمو کوي او دښوونې او روزنې د ټولو مترقي پوهانو دتر ټولو ښو مفکورو دعملي کولو لپاره لاره خلاصوي .

د سوسيالستي انقلاب په نتيجه کې د توليد په وسايلو باندې د ټولنيز ملکيت د ټينگولو سره د روزنې دپروسې ټولنيزکېدل ټينگ پيوند لري . په ښوونه او روزنه باندې دحاکم طبقې دانحصار ماتول د روزنې د ټولنيز کېدو يو شکل دی او نور يې په لاندې ډول دي
دټولو تعليمي تأسيساتو دولتي کول او دهغو ډېر مخننگ لپاره دتعليمي لگښتونه رياتول .

دکارگري طبقې او دهغې دمخکښ گوند تر لارښوونې لاندې د روزنې په پروسه دټولو مترقي ځواکونو راگډول .

دوړکتون څخه دلوړانو دتخصص تر بشپړ والو پورې دواحد تعليمي سيستم جوړ او پر مختنگ په سوسيالستي ټولنه کې د روزنې دامکاناتو دپراختيا شرايط په لاندې ټکو پراته دي :

دکار گرې طبقې دعلمي جهان بينې په اساس د روزنې دپروسې په عملي کولو کې دشخصيت دودې لپاره دسوسيالستي کولکتيوڅخه په استفاده کې .
لويو ځوانانو ته په خپله وېناکې داشرايط په گوته کړي دي . ده ته پوازی دټ

ولادیمیر ایلیچ لینن د خپل وخت د خاصو شرایطو دژورو او هراړخیز درک په اساس دپېدا کوونکو او ځواکونو او د روزلو په ځینو وظیفو د مثال په توګه په شعوري ډسپلین او دپا ډسپلین کار لپاره په ورځنۍ زیات ټینګار کړی دی. ځکه چې دکارل مارکس او فریدریش انګلز له آثارو سره لږ آشنایی لري په دې ښه پوهېږي چې په خاصو تاریخي شرایطو باندې د ټینګار او د انسان د استعدادو د هراړخیزې ودې »

په ځکله دکارل مارکس دنظریو تر منځ کوم تضاد او توپیر نه لیدل کیږي. دا نظریې لکه څنګه چې لینن په دې واقعیت تر ټولو ښه پوهېده په سوسیالیزم کې د هر انسان لپاره په تاریخي لحاظ تاکل شوې اندازه قدم په قدم عملي کیدای شي او دشرایطو په خصوصیت باندې ټینګار په حقیقت کې همدې هدف ته د رسیدو لارهوار وي.

په طبقاتي مبارزه کې د واقعیتونو او دشرایطو خصوصیتونو سم درک د کارګري ګوندونو دپاره یو مهم او اساسي شرط دی. کارګري ګوندونو خپل اصول اېډیالونه هیڅکله له لاسه نه دي ورکړي او نه به یې ورکړي. بلکې د خاصو تاریخي شرایطو سره سم یې ورو ورو او قدم په قدم عملي کړي. واقعي سوسیالیزم په همدې طریقه وده کړې؛ د نړۍ دپرمختګ او ودې تاکونکی قدرت ګرځېدلی او د په اصطلاح «دموکراتیک سوسیالیزم» په بې ځایه لافو یې خپله لوړتیا ثابته کړې ده. که څه هم دسوسیال دموکراتانو دښې لاس مشران د لس ګونو کالو را په دې خوا د موکراتیک سوسیالیزم د عملي کولو لافې وهي خو په امریکا لستي هیوادونو کې یې وازې د تعلیمي سیاست په برخه کې یې جلبه پاتې پراېلمونه نه چې انحصاري پانګه تر اوسه پورې دکسار ګری طبقي تعلیمي ضرنوشتو. ټکي یې د امطلب تر اوسه پورې انحصاري پانګې په اختیار کې دي چې کلارګري طبقه په څه دول او په کومه اندازه باید ورزل شي» (۱۳)

(پاتې لري)

لیکواله: تامارا ویدېنا
ژباړن: محمد هاشم پښتیار
د «سوویت ومن» د گڼه ۳، ۱۹۸٤ مجلې څخه

نادیژدا کروپسکایا

یوه خلاصه دروزنپوهې

د نادیژداکروپسکایاچې سږ کال یې دزیږیدنې ۱۱۵ کلیزه ونمانځل شوه، وایه‌سسې: «زما ژوند په استثنایي توگه یو دخوښۍ او خوشحالۍ ژوند و. »

نادیژدا کونستانتینونا کروپسکایا... دشوروي اتحاد دکمونست گوند یوه پیاوړې غړې وه. هغه یو موږ په هیواد او همدا شان په بهرکي دښځو دغورځنگ تنظیمونکې یوه نومیالۍ مارکسیستې ښوونکې، یوه ښه همکاره او دولادیمیر ایلیچ لینن میرمن او ملگرې وه.

داوایي: «زما ژوند په استثنایي ډول یو دخوښۍ او خوشحالۍ څخه ډک ژوند و، زه ډېر خوښه یم چې زما ژوند دانقلاب سره پیل شو، ردخپل ژوند څخه ډېره خوښه یم ما په خپل ژوند کې ډېرې غورې شخصي اړیکې لرلې، چه هغه هم دتولو کاوکو په موده کې ډېرې زیاتې دمصرو فیت او بوختیدو ورځې... وې او هر کله به مې چې یو نوی شی پیل کړل، ډېر لږ داسې پیښیده چې هغه ته بیا بدلون ورکړم. »

هر کله یو څوک د دې دماشوم توب په هکله معلومات تر مطالعې او کتنې لاندې ونیسي، ډېر ژر تر ژر، ددغه حقیقت سره مخامخ کیږي، چې څرنگه دغه فوق‌العاده میرمن دخپل هغه کوچنیوالي څخه را ووته.

وائیکي: «زما پلار یو انقلابي... و. » او تول انقلابي غورځنگ زما تر سترگو لاندې تېر شو، او هم هلته ډېر څه وو، چې ما لیدلي وای. لههغه وروسته زما پلار زه

او پولینسکایا ماتې ښوونځي ته واستوله، چې هغه هم د داسې انسانانو په وسیله اداره
کېده چې هغوی (د خاورې او خپلواکۍ) د ۱۸۶۰ کال شورشګرو ته ډېر ورنږدې وو.
او هم هلته د ډېرو هغو چا زامنو لوست کاوه چې په انقلابي شورشګرۍ کې يې برخه
اخیستې وه. «او زما پلار هم هغه وخت مړ شو چې زه شورلس کلنه وم.»

د نادیژدا مور، یېلې زاویتا، په ډېره لوړه توګه روزل شوې، د آزاد فکر خاونده او
یوه ډېره مهربانه ښځه وه. هغې په تواضع کې ژوند کاوه. د خپل پلار د مړینې څخه
وروسته نادیژدا د خپلې مور... سره د مرستې په ترڅ کې د لوستونو ورکولو او ښوونه
پیل وکړ. او هم يې همدا اوس په څوارلس کلنۍ کې د یوه ښوونکې په توګه، په استثنايي توګه
د خپل ځانګړي استعداد او قابلیت څرګندګر او هم د هغه عالي ښوونځي روزنیز دلي، چې
دې په کې کار کاوه، داسې د یوه «پیاوړي» انسان په توګه وپالله. او له همدې امله
ښوونه او تدریس هم د دې د ژوند جزو ګرځېدل.

په ۱۸۸۷ کې، ۱۸ کلنې نادیژدا کروپسکایا، لیف تولستوی ته ولیکل، او
ور څخه يې غوښتنه وکړه، چې ورته اجازه ورکړي، چې د وګړو لپاره د کتابونو په
چاپولو او خپرولو کې برخه واخلي: «زه پوهېږم چې دغه کار لوړ قابلیت او لوړې
پوهې ته اړه لري، او زه او س هم یوازې اتلس کلنه یم تر اوسه پورې ډېره لږه پوهه هم
لرم. اما زه د دې عقیدې او باور له مخې د تاسو څخه هیله کوم، چې نهايي د کار سره زما مینه
تر یوه څه اندازې زما د تجربې او د پوهې د نشتوالي مخه ونیسي.»

څومره یوه د مینې او محبت څخه ډکه هیله چې د وګړو لپاره ژوند وکړي، او خپل
ټول ژوند د وګړو د ښوونې او روزنې او د هغوی دیکمرفي د مبارزې لپاره وقف کړي.

په ۲۰ کلنۍ کې یوه هوښیاره نجلۍ، د ښکلیو خړ ماڼي رنګه سترګو او اوږدو،
روښانه نصواري رنګه وېښتانو سره د کارګرانو لپاره یوه ماښامني د یکشنبې د ورځې
ښوونځي ته راغله. دې نه یوازې هغوی ته لوستل او لیکل ور زده کول بلکې همدا شان
د هغوی لپاره د مارکسیزم پوهنیز اله مبلغه هم وه. او په دې توګه دې په خپله بیوګرافي کې
داسې ولیکل: «د ښوونځي کار زه د تل لپاره د کارګري طبقې سره یو ځای کړم.»

د یوې ځوانې نجلۍ په توګه، د ښوونې او تدریس په پیل سره نادیژدا خپل ټول ژوند
د وګړو د ښوونې او روزنې د ستونزو، مطالعې او څېړنې او همداشان د هغه د حق پټلا سره

نوکې د کارګري طبقې رول او نقش ته وقف کړ. هغه په زیاتو اثارونوکې هم د محتوي هم د شکل له مخې یوه آزمایښتګره او نوښتګره ښځه وه.

د ښوونې او روزنې لپاره د وګړو لومړنی کمیسار اناتولي لوناچارسکي لیکي: «... د خپلو ټولو هغو پیداګوژیکي لیکنو لپاره پوره نوم او شهرت ترلاسه کړ چې بیا وروسته د کارل مارکس دیوځولا ر ښوونو سره یوځای، زموږ په ښوونځیو کې، زموږ انقلاب د پرنسیپونو بنسټ ردی. موږ نادیږ داکروپسکایاته د هیلې او امیدونو سترګو کتل، که د هغې سره وامه داسې یو څه وو، چې په هغه ساحه کې یې وواییې، او په داسې حال کې یې موږ ولا تراوسه هم حدسونه وهل، لارې یې پلټلې او د ژوند څخه یې زده کړه کوله.»

هغې د ښوونې او روزنې مسأله، د یوه تنګ نظر پوهاند په توګه نه، بلکې، د یوه داسې ونیال شوي مارکسیست په توګه تحلیل او څیړله، چې په بشپړ دول په هغې پوهیده. او هم په ی داوروه چې د بشپړ تولیز سیستم د تحول او بدلون څخه پرته، ددې امکان نه شته چې د نوي نسل د غتو لو د ښوونې او روزنې، حتی یوه مسأله هم حل شي. نادیږ داکروپسکایا حتی په خپلې هغې لومړنۍ کوچنۍ رساله کې هم چې سرلیک یې و، «کارګره ښځه»، د پرګنیزې ښوونې او روزنې دارتیا، او همدا شان په یوه سوسیالستي ټولنه کې د ښوونځي دړول سره زیاته مینه وسوده.

په هغو کلونو کې چې کروپسکایا اره وه، چې په بهر کې ژوند وکړي، د روسیې او بهر دیو ر و ر ښوو هانو آثار یې ولوستل او هم په دې وخت کې د سویس او فرانسې د ښوونځیو د سیستم سره آشنا شوه. په ۱۹۱٤ کې یې د پرګنیزې ښوونې او روزنې او دموکراسۍ په کتاب باندې کار پیل کړ، او هم یې پر خپل پلان باندې د لینن سره خبرې اترې وکړې.

لینن د ښوونې او روزنې په هکله د ده لومړنی مارکسیستي اثر په ډېر لوړه انداز ه وستایه، او په داسې حال کې چې د هغه چاپول یې په روسیه کې ضروري وګڼل، په ۱۹۱٦ کې یې ګورکي ته داسې و لیکل:

«ګرانه الکسي ماکسیم وویچ، زه د پوستې د پارسل په وسیله، زما د خپلې ماندینې کوچنۍ رساله، پرګنیزه ښوونه او روزنه او دموکراسي در استوم.»

مولفه د شلو کلونو څخه زیاته په ښوونه او تدریس کې لګیا وه. او په هغې کې شخصي لیدلي کتنې او په اروپا او امریکا کې د نویو ښوونځیو په هکله مواد را ټول شوي دي

ـدولي . کوم شی چې دا دغه پهلټه کې وه ، یوازې دانه وه چې په هغه پالنې د زړو ښوو-
نځیو ښوونکی ، او دغو ماشومانو مینې او پلرونه وپوهېږي ، چې هغوی څرنګه لوی
تولنه جوړه کړي او پا خوږم هغه پیغلی او ځوانان وروزي چې هغوی دتنکیو
مخکښانو ولسی او د ماشومانو سازمانونه جوړول ، بلکې هغوی هم دا شان باید د ښوونې
مارکسیستي پرنسیپونه ، دیوه لارښود په توګه په عمل کې پلی کړي . او په همدې توګه ددې
د ټولو مقالو په یوه محتوی اوددې داستدلال اغیزې او همدې دلارښوونو د وضاحت
او څرګندونو کیفیت هم د یوره پام وړ ني وړ دی .

داکتوبر دسوسیالستي انقلاب دبریالیتوب څخه وروسته ، په هراړخیز دول د پسوه
متناسب او متوازن شخصیت روزنه ، دیوه خوب او هم دیوه راتلونکي هدف څخه په یوه رښتیني
واقعیت واوښته او دلته نادیژدا کروپسکایا داسې ولیکل : « شوروي ښوونه په داسې
توګه طرح شوې ده چې دهر ماشوم ټولو قابلیتونو ده وده ورکړي ، هغه دېر زیات فعال او
پیاوړی کړي ، پوهې او معلوماتو ته یې پر اختیا ورکړي او دهغه شخصیت او فردیت ته
په هره وسیله وده ورکړي . » پنځلس کاله وروسته ، د ۱۹۳۲ کال په سپټمبر کې ، نادیژدا -
کروپسکایا ، دیوه لیک په وسیله ، د ښوونې اوروزنې په هکله خپله هغه مفکوره چې مخکې
له مخه د مشق او تمرین او عمل په وسیله ازمویل شوې وه ، څرګندکړې ده او اسې ولیکله :

« دسوسیالیزم جوړول ، یوازې دسترو دستګاوو او دسترو زراعتي فارمونو
دجوړولو مانانه نه لري . هرو مرو دغه شیان ضروري دي ، اما یوازې په خپل ذات کې
دسوسیالیزم دجوړولو لپاره کافي نه دي . وګړي هم باید وده وموهي او هغوی باید معقول
او مهربان کړای شي . او بیا به هم په دې توګه ، د دغه درسري دفردي ودې پربنسټ ،
زموږ په شرایطو کې ، واقعاً یو داسې قوي او پیاوړي سوسیالستي کولکتیف را منځ
ته شي ، چې هلته به « زه » او « موږ » په یوه نه بیلیدونکي کلکې سره کلک وتړل شي . او
دغه دول کولکتیف هم یوازې دایډیولوجیکي مهم پیوستون او هم همداشان دعاطفې
ارزښتمن نږدې والي او متقابل تفاهم پر اساس منځ ته راتلای شي . »

د یوې ګوندې مبلغې په توګه دهغه د مینې او محبت څخه ډکې کامې ، قلمي زموږ
« دسوسیالستي پیاوړي کولکتیف » دجوړولو لپاره « کار ګري » وي .

نادیژد اکروپسکایا د ټنکیو ځمکښانو د سازمان او تشکل لپاره یوه منبع وه. او هغه د لینن مفکوري د دغې عقیدې له مخې په پوره مینې او خوا خوږي سره حمایه کوله او خپروله یې، چې سازمان او تشکل د مترقي انسانانو د جوړولو لپاره یوه ډیره غوره لاره ده. او هغې په همدې ترڅ کې، د ماشومانو د ښځو او کوچنیو مترقي سازمانونو له لارې ټنکیو ځوانانو کې د مترقي روحیې د تزریق کولو لپاره یوه متوازنه او بشپړه تیوري رامنځ ته کړه. او هم په همدې برخه کې د کروپسکایا د آثارو پنځم ټوک د ټولو هغو موضوعاتو په شکله بدایه او غوره مجموعه ده، چې دې د ماشومانو د مترقي غوره ځنګ د مسألې په هکله ویلي او لیکلي دي.

دغه کوچنی کتاب دیر لږ دیوی پیدا کو جوکې علمي مقالې ورته وا لی لري. نادیژدا کروپسکایا د ډیرو ختو کلمو او عبارتونو څخه کار کړی له. او هم هغه د ډیرو پیچلیو تیوریکو مسألو په هکله په بیساری توګه په سادګۍ او په پوره تفساهم سره غږیږي. او هم په داسې حال کې چې د ښوونې او روزنې په هکله، د هغې د لومړنیو مقالو د چاپولو څخه د ٦٠ کلونو پوري تیریږي، امادې سره سره، هغوی لا تر اوسه هم داسې ښکاري، لکه چې پرون لیکلي شوي وي. او هم دغه لیکني د نن ورځې یوه ښوونکي او همداشان د ټنکیو ځمکښانو لارښود ته، لارښوونه کوي چې څرنګه ژوند وکړي او هم خپل کارونه په ځه ډول پرمخ بوځي.

نادیژدا کروپسکایا د ښوونې او روزنې یوه تکړه او پیاوړې تیوریسنه وه، او هم په عین حالي کې دا د همدغې مسألې د عملي اړخ سره هم پوره اشنا وه. او له همدې شبیه وکړی هم تل ددې د سلا مشورو او مرستو غوښتونکي وو. او هم هغې د هر چا سره ښوونکي، د پسوه ځوان کتابدار او نورو ټولو هغو ټنکیو ځوانانو سره دیوی ساده او خوږه ژبه یوه خاصه

د عزیز الدین «همت» څېړنه

د ماشومانو سالمه روزنه

ابتدايي ښوونځي د ماشومانو د تربيې لپاره کومه خاصه توجه نه درلوده. هغوی پوهېدل د ماشوم جسمي استعدادته توجه درلوده نه د هغوی ذهني استعدادته او داددی لپاره چه هغوی باید د والدینو سره د زړه ښت په دوره کې مرسته او کومک وکړي يعنې کوم وخت چې والدين يې زړښت دوری ته رسيږي د دوی اولادونه باید د دوی ته غذايي مواد تهيه او د ناروغی په وخت کې د هغوی د لاس امسا اوسي. د دغه مدغی فلسفې په اساس هغوی لـه ابتدا څخه د ځپلو ماشومانو د روزنې لپاره د ماشومانو احتياجات او علايق يې له نظر لېرې ساتل او ماشوم يې د ځپل ارزو گانو په مطابق روزه.

ابتدايي يا بدوی قومونو کوښښ کاوه چه د دېرو اولادونو خاوندان اوسي چه تر څو په ځپل کور او کلی کې د ښه ژوند او د دښمن د مقابلې څخه عاجز پاتې نـه شي. پـه هغه وخت کې چا چه د ېر ځامن درلودل هغه به په کور او کلی کې د ښه قدرت خاوند وه. دوی ویلي کوم وخت چه ماشوم د ټولنې د نظرياتو په خلاف کوم حرکت کسوی هغوی ته باید مناسبه جزا ورکړشي؛ ليکن کوم وخت چه افلاطون منځ ته راغی دغه د ابتدايي قومونو نظريات غير علمي شمېرل او دلېری ځل لپاره د ماشوم د ذهني استعداد د روزنـــــې لپاره د افلاطون له خوا علمي نظريات ټولنې ته پیشنهاد شول د هغه اولين دقدرور نظر دا وه چه: «ماشوم باید د هغه د استعداد په مطابق تربيه شي او د ماشومانو په روزنه کې باید ځانگړی توجه وشي او د نظره لېرې ونه ساتو» چې وروسته له افلاطون څخه د پېرونو د وعلماو د ماشوم د روزنې لپاره علمي نظريات ټولنې ته وړاندې کړل چه هر يو يې په ځپل وار د اهميت وړ گڼل کېږي.

---

(۱) د روان‌شناسي کودک، ددکتور مهدي جلالي لیکنه، ۱۳۵۱ ، ۳۰ مخ.

ماشوم یوه قوی ډېرو ذهن او د سبا ورځې دا مېنه ونو ذخیره ده. د ذهن ورځې ما شوم دسبا ورځې ځوان او د بلې ورځې رهبر دی. که چېری د روا نشناسی د پوهانو په عقیده کوچنیانو ته د منطقی استدلا ل او آزاد فکر کولو شرایط برابر شی دکوچنی سره د زده کړې په هکله لویه مرسته ده چه دغه موضوع دکوچنی دژوند لهپیل څخه بیادمرګ تر مرحلې پورې ددهپه ژوند که ژوره اغیزه لری.

که چیری دکوچنیا نو کورنی محیط چه ددوی دژوندانه امری مرحلې یکځې وده کوی دومره تنګ او محدود شرایط ولری چه کوچنی په آزاده توګه دخبرو، سوال او ځواب موقع او وخت پیدا دکړی خپل نظرو نشی ویلای او یا حتی د ده پوښتنو هیلو، آرزوګانو او غوښتنو ته پاملرنه ونشی مثبت، قناعت بخښونکی او په زړه پورې ځوابونه ور نه کړل شی په دغه صورت کی د کوچنی منطقی برخه ضعیفه او حتی چه دکنجکاوی او څېړنی احساس یی پټ پاتی کیږی.

د دی لپاره چه ماشوم سالم او د آیندی ورځې د ټولنې مفید غړی وشمېرل شی باید ده ته د روزنی لپاره د ژوندانه په لمړنیو مرحلو کی د کورنی محیط یی آزاده او د هر نوع دکتاتوری څخه لیری وساتل شی

که چیری کوچنی تلقین او تشویق ده شی نو دګوښه ګیری او یواری والی خوا ته پناه وری، دخبرو قدرت یی کمیږی او داستدلا ل کولو څخه ډډه کوی.

دساه پوهنی دپوهانو په عقیده دا یوه منلی خبره ده چی دوړکتوب خاطرات او تجربی بیخی له منځه نه ځی ، بلکه دهغی اغیزی او نښی د ژوندانه په بیاو بیلو مرحلو کی تداعی کېږی او بیا مخ ته راځی. بی ویلو دی پاتی نه وی چه د وړکتوب تر څه تجربی دذهن دناآګاه دشعور په برخه کی را ټولیږی او دځوانی په دوره کی دغه تر څه تجربی را برسیره او ځوانان انحرافاتو خواته رهنمایی کوی.

«کوچنی دژوند په لمړی سرکی پاک او بی مسوولیته موجود دی. ټولنه ده چه اخلاقی

چې په اوږه اوږه انسان جوړوي . (۲)

ماشوم د خپل محیط او نورې دپېژندلو سره علاقه او په زړه پورې علا او مینه لري نو د همدې مینې دلې او له کبله غواړي چې د هر شي په باب معلومات تر لاسه کړي پېژني او استعمال یې کړي. په هر شي چې سترګې لګېږي د هغه په باره کې پوښتنه کوي او د ځواب انتظار یې باسي . کله کله د کوچني پوښتنې یې واره او پر له پسې وي . کله چېرې مور ، پلار او د کور نور مسوول منسوبین د کوچني پوښتنو ته په پراخه تنده ، مینه او په زړه پورې ځوابونه ورکوي نو کوچني واقعاً تشویقیږي د کنجکاوۍ احساس یې تقویه کېږي ، منطقي برخه یې قوي او د استدلال کولو خواته میلان پیدا کوي . کله چې مونږ کوچني پوښتنو ته ځوابونه ورکوو او د هغوی ارزښت و منو کوچني ځان کې دیر خپلواک او آزاد شخصیت استعداد پیدا کوي ، ځان د فکر خاوند بولي او د کورني د هرو ترمنځ د ځان ارزښت احساسوي که چېرې داسې نه وي او واقعاً کوچنی یې احساسه ، ګوښه ګیر او د تولني څخه لرې لوېږي . د تولني په مقابل کې بد ذهنیت پیدا کوي چې د دې ذهنیت ناوړه اغېزه بیا د ژوند په بېلو بېلو مرحلو کې لیدل کیدای شي .

د کوچني د غوښتنو ، هیلو ، آرزوګانو او توقعاتو د مثبت او په زړه پورې ځواب ویلو دویم موثر ځای د ښوونځي او همزولو فضا او محیط دی یا په بل عبارت لکه څنګه چې وویل کورنۍ د کوچنیو د آرزوګانو د پوره کیدلو لمړنی مرکز بلل کیږي د ښوونځي او همزولو سره یو ځای کیدل دده د دوو هیلو د پوره کیدو دوهم مرکز ګڼلای شو .

کوچنی د دغه محیط څخه هیله ، آرزو او توقع لري چې د ده توقعات ته ځواب ورکړل شي په تېره بیا هغه توقعاتو ته چې دده د کورنۍ په محیط کې بې ځوابه پاتې شوي وي او د ده په تحت الشعور کې د ځواب په انتظار شپې او ورځې تیروي .

د ښوونځي په محیط کې ښوونکي د ده له نظره په کلي ډول په لمړي سر کې یو استثنائي موجود ښکاري او په عمومي توګه ورته له کومې احترام لري . کوچني د خپلو

---

(۲) آموزګان و پرورش ، دروس لیکنه او د زیړک زاده ژباړه ، ۱ مخ .

غوښتو هیلو ، آرزوگانو او پوښتنو ځواب توقع له دغه امثالي موجود څخه کوي

س نوکه چیري شوونکي واقعاً مهربانه او دساه پوهني داصولو سره آشنا وي او د ده

پوښتنو ته په مینه ځواب ورکوي نو ځکه کوچنی هغه ذهني تصویر چه دده په نسبت یې لري

اهمیت ته ورسوي . او که چیري ښوونکي د کوچني هغو پوښتنو ته چي ځواب د پیداکولو

په خاطر یې د کورني او محیط څخه راوړي دي ځواب ورنه وايي او یا د کوچني په مقابل

کي قهر او غضب او یا کوم بل نا معقول روش څخه کار واخلي نو په کوچني کي له

یوي خوا د پوښتنو کولو استعداد مري او له بلي خوا څخه یې د مکتب سره علاقه کمیږي .

نوکه د کوچني د کورني او مکتب شرایط دواړه د کوچني د هیلو او غوښتنو مخالف

شي په دې صورت کي د کوچني روحي بنه د بحران سره مخامخ کیږي ، د ټولني او ټولنیزو

ارزښتونو پر ضد راولیږي او له اجتماع سره ضدیت پیدا کوي .

نو د دي لپاره چه سالم ، صالح ، بادرده ، با منطقه او د ښې مفکوري خاوندان ټولني

ته وړاندي شي باید چي د دوی د تربیې لپاره ټولنیز شرایط آماده کړو یعني د کورني او

ښوونځي ساحه دموکراتیک ، او ساتونځو دوی پکښي د آزادي احساس وکړي او د منطقي

استدلال او کنجکاوي احساس یې تقویه او تشویق شي .

مأخذونه

۱ـ آموزش و پرورش ، دروس لیکنه ، د غلام حسین زیرک زاده ژباړه ، تهران :

. ۱۳٤٥

۲ـ اصول روانشناسي ، دمان ، ترمان لیکنه ، د محمود صناعي ژباړه ، تهران :

. ۱۳٥۱

۳ـ روانشناسی کودک ، د دکتر مهدي جلالي لیکنه ، تهران : ۱۳٥۱ .

٤ـ عقده های رواني ، د دکتر ایرج پور باقر لیکنه ، تهران : ۱۳٥٥ .

پوهندوی داکتر خلیل‌الله خلیل

نگاهی کوتاهی درباره تعلیم وتربیه اتحاد شوروی

مکاتب تعلیمات عمومی اتحاد شوروی، جزءلا ینفک اعمار جامعهٔ سوسیالیستی مکاتب تعلیمات عمومی شوروی بوده مسیر پرافتخاری را در پروسهٔ تحولات انقلابی سوسیالیستی پیموده است. تاریخ آن در پیوند مستقیم با تاریخ اولین دولت زحمتکشان جهان قرار دارد.

پس از پیروزی انقلاب کبیر اکتوبر در شرایط فقر، گرسنگی، و خرابیهای مالی ناشی از جنگ داخلی دولت جوان شوروی، تغذیه، تربیه وتعلیم اطفال را یکی از وظایف عمده خویش قرار داد. پروگرام اساسی را که عبارت از تربیهٔ سالم اطفال قبل از مکاتب امحای بیسوادی، تعلیمات ابتدایی عمومی که تدریجاً به تعلیمات متوسطهٔ نامکمل وتعلیمات اجباری متوسطه ارتقا میافت، پیریزی نمود.

بخاطر سازماندهی امور اداری کشور، شوراهای کمیساری تشکیل گردید که در ترکیب آن یک کمیسار در بخش تعلیم و تربیه گماشته شده بود. باری در اولین سند خطاب به مردم روسیه (۲۹ اکتوبر سال ۱۹۱۷ م.) تمام وظایف کمیساری توضیح شده به ویژه جهات اساسی فعالیت در بخش معارف مانند آموزش وپرورش ، پیداگوژی وجامعه وغیره را در بر داشت.

اگرچه جنگ دوم جهانی با تمام مشکلاتی که در بر داشت وتوجه بیشتر به حل مسایل جنگی مبذول شده بود بازهم تعلیم وتربیه از مسیر اق توجه دور نمانده با نظر داشت شرایط

جنگ تصامیم مشخصی در مورد مکاتب شرایط جنگ اتخاذ گردید . در سال ۱۹۴۳ اکادمی پداگوژیک در جمهوریت فدرالی روسیهٔ شوروی پایه گذاری شد .

بعدازختم جنگ دوم جهانی مانند سایر بخشها در ساحهٔ تعلیم وتربیه نیز اقدامات موثری صورت گرفت. مشکلات زیادی مانند عدم موجودیت تعمیر ، وسایل ، کتب ، قرطاسیه و معلمان ورزیده دامنگیر معارف بودکه البته دولت شوراها توانست با اخذ تدابیر مشخص وعاجل به تمام مشکلات فایق آید .

دراخیر سالهای ۱۹۵۰ باپیروزی کامل سوسیالیزم تغییراتی بنیادی درساحه های علمی تخنیکی ، اجتماعی و اقتصادی رونما گردید و باموفقیتهایی که در تعلیم وتربیه بوجود آمد درکنگرهٔ هژدهم روی تعلیم وتربیه بحث و تعلیمات هفت ساله اجباری شد ومتعاقباً درکنگره های نزدهم و بیستم حزب کمونست اتحاد شوروی ساحهٔ تعلیمات متوسطه و متوسطهٔ مسلکی گسترش بیشتر یافت. ارقام زیر گواه رشد معارف شوروی است: درسال ۱۹۱٤ تعداد شاگردان ۹/٦ ملیون ، در ۱۹٤۰ به ۳۵/٦ ملیون ، درسال ۱۹۵۵ به ٦٤/۳ ملیون ، در ۱۹۷۵ به ٤۹/٦ ملیون میرسدکه درپهلوی آن تغییرات کیفی ویژه یی نیز پدید آمد طوریکه تعداد اشخاص با تعلیمات متوسطهٔ ناکمل و متوسطه افزایش قابل ملاحظه یی نمود .

امابا آنهم تعداد نوجوانان که فارغ مکاتب تعلیمات عمومی متوسطه و تخنیکمها بودند ۳۰ فیصد جوانان این سن و سال رادر برداشت که حل این معضله خود مشکلات زیادی را دربرداشت وتعلیمات متوسطهٔ اجباری از موضوعات داغ روز به شمار میرفت.

ازجانب دیگر ، تخنیکمهای و مراکز عالی تعلیمی ازجذب فارغان تعلیمات عمومی در نیمهٔ دوم سال ۱۹۵۰ به طور مکمل عاجز بودند ، یعنی یک نوع عدم توافق در تعداد وظرفیت تخنیکمها و مراکز عالی به چشم میخورد؛ زیرا تعداد تخنیکمها و مراکز عالی بشکل وساخت قبل ازجنگ باقی مانده بودند. روی همین ضرورت سیستم حرفه تخنیکی به میان آمد که فارغان دوره متوسطه عمومی طی مدتی کوتاه (۱ـ۰ر۱ سال) آماده گی تخنیکی را فرا میگرفتند که بعداً توسط موسسات تولیدی دیگر جذب میگردیدند .

درسال ۱۹۵۸ شورای عالی اتحادشوروی تصویبی در ارتباط باتعلیم وتربیه وضع کرد هرچه بیشتر ارتباط مکتب بازنده گی به عمل آورد که به اساس آن تعلیمات عمومی هشت ساله شکل جبری را گرفت که البته درمقایسه باهفت ساله جبری ، کاملتر بود و مشکلی به آن

تعلیمات عمومی اجباری هشت ساله شبکهٔ تخنیکمها، مکاتب مسلکی شهری و دهاتی نیز توسعه پذیرفت.

تمام مکاتب متوسطه به مکاتب با تعلیمات تولیدی تبدیل شدند طوری که در پهلوی آموزش عمومی موضوعات مسلکی نیز گنجانیده شد. بنابراین، مدت تحصیل درچنین مکاتب به ۱۱ سال ارتقا داده شد و یک سال مکمل برای فراگیری امور مسلکی اختصاص یافت.

اجباری ساختن دوره هشت سالهٔ تعلیمات عمومی قسمی که درکنگره بیست وسوم حزب کمونست اتحادشوروی ذکرگردید. این خود ازجملهٔ دستاوردهای بزرگ سوسیالیزم محسوب میشود وتوجه عمیق حـزب ودولت اتحاد شوروی را در زمینهٔ تعلیم و تربیه نشان میدهد.

درسال ۱۹٦٤ بنابر ضرورت، کمیتهٔ مرکزی حزب کمونست وشورای وزیران اتحادشوروی تصمیم درزمینهٔ تغییرمدت تحصیل ازیازده سال به ده سال راتصویب نمودند، یعنی یک سال دوره فراگیری امور مسلکی از تعلیمات عمومی مکاتب نهاری حذف گردید ویک سال دوره مسلکی تنهادرمکاتبی باقی ماندکه امکانات مادی تخنیکی رادارابودند. امور مسلکی در برنامهٔ مکاتب تعلیمات عمومی ده ساله به صورت مشغولیتهای ماورای درسی گنجانیده شد.

درکنگره بیست وچهارم حزب کمونست اتحادشوروی مورخ ۲۰ جـون ۱۹۷۲ مصوبه یی موردتأیید قرارگرفت که درآن ازختم گذار به تعلیمات متوسطهٔ عمومی و رشد آن به تعلیمات عمومی یادآوری شده بود. درشصتمین اجلاسیهٔ شورای عـالی اتحاد شوروی (۱۹ جولای ۱۹۷۳) جهات اساسی رشد وبهبود تعلیم وتربیه تعیین گردید.

هدف اساسی راکه مکاتب تعلیمات عمومی شوروی دربرابر خـودقرار داده است عبارت ازرشد همه جانبه وهماهنگ جوانان میباشد. مکتب متوسطهٔ اتحادشوروی سوسیالیستی

...

لوازم و مبتنی به کار و پولیتخنیکی است .

مکتب شوروی کوشش میکند آموزگاران خودرانه تنها بادانش وسیع ، غنای معنوی ورشد جسمانی بار آورد ، بلکه همواره درصددآنست که شاگردان به کار عادی شوند. یکی از شرایط عمده فعالیت موفقیت آمیز مکاتب تعلیمات عمومی بهبود سیستم تربیهٔ کادرهای پداگوژیک و بلند بردن مستدام سویهٔ علمی آنهاست .

حزب کمونست ودولت اتحادشوروی توجه جدی درمورد استادان و مربیان مکاتب وکودکستانها دارد . درحال حاضر در مکاتب تعلیمات عمومی ۲/۶ ملیون معلم مصروف کار و فعالیت میباشندکه بیشتر آنها دارای تحصیلات عالی و متوسطهٔ پداگوژیکی میباشند.

دانشمندان پداگوژی در اتحاد شوروی همیشه بخاطر بهبود امور درس وتکمیل پلانهای درسی وپروگرامها بذل مساعی مینمایند . البته در مورد کتب نیز بادرنظرداشت آخرین دستاوردهای علم وتخنیک وبه وقت و زمان آن تعدیلات مشخص وارد میگردد. درمجموع تمام تدابیروزارت تعلیم وتربیهٔ اتحادشوروی درجهت بهبود امور تعلیمی و وتربیتی و بلند بردن سطح تخصص معلمان بوده ونتیجه تعمیم تجارب علمی اکادمی پداگوژیک و مراکز علمی تحقیقاتی پداگوژیکی میباشد .

اکادمی پداگوژی منحیث مرجع تمرکزدهنده ، تمام تحقیقات علمی رادر مقیاس کشور تعمیم بخشیده تجارب پیشگامان تعلیم وتربیه رابه منظور موثریت بیشتر این پروسه بسایر مکاتب و مراکز پداگوژیک گسترش میدهد وهمچنان اکادمی پداگوژیک بامراکز بین المللی مختلف نیز ارتباطات عمیق علمی وپداگوژیک دارد .

پ. شهباد

نکته هایی از دستور و نگارش زبان دری

بحث و بررسی «نکته ها» در شماره های یازدهم و دوازدهم بنا بر گرفتاری های فراوان فراهم آورنده آن دوام و دنباله نیافت و اما اکنون (از شماره نخست سال ۱۳۹۳) کوشیده میشود که نکته های ویژه یی از همان سلسله فراهم آورده شود. اینک شما را به خواندن بخشی از این نکته ها فرا میخوانیم .

۱- به - ب :

در بارهٔ پیشینهٔ «به» و نیز پیشوند فعلی «ب» بحثهای بسیار، صورت گرفته است. هر رساله یی را که در بارهٔ املا نوشته شده باشد، ورق بزنیم این بحث وجود دارد. در مجلهٔ عرفان نیز در مقالهٔ «برخی از شکلهای نگارشی و املایی از نگاه دستور زبان» توسط پوهندوی یمین بررسی شده است؛ ولی با وجود آن مینگریم که در مطبوعات و نشرات کشور اشتباهات و سوء تفاهمات در زمینهٔ کاربرد آن وجود دارد. مثلاً برخیها میپندارند که پیشینهٔ «به» با پیشوند «ب» یکیست و از یکدیگر فرقی ندارد.

بنا بر همین اشتباه املایی گاهی در برخی از روز نامه ها و مجله ها چنین میخوانیم:

هوشنگ نتوانست دوستش را هنگام سفر به خارج به بیند !

یا: او به برادر خوردش گفت که در صنف آرام به نشیند !

و باز :

بنا بر بیماریی که داشتم ، نتوانستم بوظیفه‌ام بروم .

یا : یکابل آمدم تا بنداوری خود بپردازم .

به گونه‌یی که میبینید دو اشتباه نگارشی در دو مورد وجود دارد :

نخست «ب» پیشوند فعلی یا به اصطلاح «ب » تأکید راکه باید بافعل پیوسته نوشته نوشته شود ، جدا مینویسند. دوم «به» پیشوند (به اصطلاحی دیگر ، حرف اضافه «به») راکه بایدازواژه ها جدا نوشته‌شود ، یکجامینویسند. بنا براین ، توجه‌خواننده‌گان گرامی عرفان را در این زمینهٔ مشخص به نکته های زیر معطوف میداریم :

الف) پیشوند «ب » که با فعل می‌آید، به این گونه نوشته میشود :

هر گاه با فعلهای آغاز شده به حرف نمودار صامت بیاید، با فعل پیوسته نوشته میشود؛ مانند: بگفت، برفت، بخورد، بکرد، بخوان، ببین، بگمار و مانند اینها.

گر بگویم که مرا باتو سروکاری نیست   درو دیوار گواهی بدهد کاری هست

هر گاه با فعلهای آغازشده به حرف نمودار مصوت (الف مفتوح یا مضموم) بیاید «ا » حذف میگردد و پیش از فعل «ی» افزوده میشود؛ مانند :

افگند	بیفگند
افزود	بیفزود
افتاد	بیفتاد
انداخت	بینداخت
افراشت	بیفراشت

هر گاه با فعلهایی که با«الف مکسور»آغاز شده باشد بیاید «الف»آن نوشته میشود، یعنی «ب» با «الف» پیوسته نوشته میشود؛ مانند :

ایستاد	بایستاد
ایستد	بایستد

هر گاه با فعلهای آغاز شده به حروف نمودار مصوتهای «ی» و «و» بیاید مانند صامتها پیوسته با فعل نوشته میشود؛ مانند :

یافت	بیافت
ورزید	بورزید
وزید	بوزید

در غیر آن هرگاه با فعلهای آغاز شده به حروف نمودار «آ» بیاید میانه پیشوند و اصل فعل «ی» افزوده میشود و در نگارش علامهٔ «آ» از آغاز فعل حذف میگردد؛ مانند :

آید	بیاید
آورد	بیاورد
آمد	بیامد
آراست	بیاراست
آشفت	بیاشفت

بنا براین، از خوانندهگان و نویسندهگان و به ویژه همکاران گرامی عرفان، میخواهیم که هنگام نوشتن، اسلوب نگارش صحیح این پیشوند فعلی (ب) را در نظر داشته باشند و گونه های متفاوت آن را بر اساس قاعده هایی که ارائه گردید، رعایت نمایند.*

ب) پیشینهٔ «به» :

در زبان دری پیشینهها از واژهها جدا نوشته میشوند، چنانکه پیشینه های «از»، با، بر، برای، در، تا، را همواره از واژه ها جدا مینویسیم؛ اما گروهی از قلم بهدستان بنابر درک نادرست از املای زبان دری پیشینهٔ «به» را مانند پیشوند فعلی «ب» با واژه ها پیوسته مینویسند که نادرست است. ما بار بار براین نابسامانی املایی انگشت گذاشته گفتهایم که نباید پیشینهٔ «به» را با واژه ها پیوسته نوشت. هرگاه خوانندهگان گرامی عرفان به متن مقاله های نشر شده در مجلهٔ عرفان توجه نماید، خواهند دید که در هیچ موردی این پیشینه (به) با واژه ها پیوسته نوشته نشده است. بنابراین، نوشتن واژه های زیر به شکل بکابل، بمکتب، بمدرسه، بسال، بماه، بکشت، بکار و امثال آنها درست نیست. پس بایسد چنین نوشت:

---

* قاعده هایی که در مورد نوشتن پیشوند فعلی «ب» ارائه گردید، به هنگام نوشتن پیشوند های «ن» نفی و «م» نهی نیز رعایت میشود و عین خصوصیت را دارد؛ مانند:

نکرد، نرفت، نخورد؛ مکن، مرو، مزن، منشین

افروخت ـ نیفروخت، افروز ـ میفروز

افگن، نیفگند، میفگن

ایستاد ـ نایستاد ـ مایست، آورد ـ نیاورد ـ میاور

به‌کابل، به‌مکتب، به‌مدرسه، به‌سال، به‌ماه، به‌گشت، به‌کار وغیره.

واما در تعبیرات عربی از گونهٔ «بغیره»، «بلا فصل»، «بلا معارض»، «بلا فاصله»، بلا تکلیف» و مانند اینها، به‌نسبت آن که «ب» حرف جر عربی‌است، پیوسته به واژه‌های بعدی نوشته میشود. واین جزء املای زبان دری نیست.

از سوی دیگر، «به» در «بد» که صورت دیگری از «به» است در مواردی مانند بدین، بدان، بدو، بدیشان، بدانها و بدآن پیوسته نوشته میشود؛ چراکه جزو «بد» باز مانده صورت اصلی این حرف (پت) است و حرف «د» از «ب» جدا نیست:

بدو گفتم که مشکی یاعبیری   که از بوی دلاویز تو مستم

یا: یار دلدار من ار قلب بدینسان شکند

ببرد زود به سرداری خود پادشهش

۲ـ پسینهٔ «را»:

پسینهٔ «را» همواره از واژه‌ها جدا نوشته میشود؛ مانند. کتاب را، قلم را، آدم را، وی را، این را، آن را، فرهنگ را، زبان را، دانش را و ...

برخیها پسینهٔ «را» را با برخی از واژه‌ها پیوسته مینویسند؛ مثلاً مینگارند: موضوعرا، کتابرا، مشکلرا، درحترا، سنگرا، آدمرا، دانشرا و ...

باید گفت که پیوسته نوشتن پسینهٔ «را» با واژه‌ها نادرست است و یگانه موردی که استثناء قرار میگیرد، واژه پرسشی «چرا» است که به‌همین گونه نوشته میشود.

باری لازم است در این جا یادآوری نماییم که زمانی در ریاست تألیف و ترجمهٔ وزارت تعلیم و تربیه ودرشعبهٔ دری آن ـ که نگارنده این سطور نیز درآن زمان به حیث عضو همان شعبه کار میکرد ـ تصور نادرستی در مورد پیوسته نوشتن پسینهٔ «را» به‌میان آمد و ما همه بدون آن که به‌تحلیل این مسألهٔ املایی بپردازیم در تمامت کتابهای جدید درسی و ممد درسی پسینهٔ «را» راپیوسته نوشتیم. شعبه‌های دیگر آن ریاست نیز به پیروی ازشعبهٔ دری همین کار ناصواب راانجام دادند وحتی همین اکنون نیز پیوسته نوشتن «را» باواژه‌ها ادامه دارد. به همین مناسبت لازم دیدیم یادآوری نماییم که ما در آن هنگام ویژگیهای املایی این مسأله را درست درک ننمودیم ودچار اشتباه شدیم و بدبختانه شاگردان نوآموز مکاتب راهم دراین موردمشخص دچار پریشانی و نابسامانی املایی

گردانیدیم و به جای ایجاد سهولت درخوانش وآموزش، دشواری ونابسه هنجاری املایی را پدید آوردیم؛ اما اکنون که اشتباه روشن شده است وکار تألیف و چاپ و تجدید کتابهای جدید درسی نیز ادامه دارد، شایسته مینماید که مولفان گرانمایهٔ ریاست تألیف وترجمه وبه ویژه کارمندان محترم شعبهٔ «نقد و اصلاح» آن ریاست باید بکوشند که این نقیصهٔ املایی از کتابهای درسی و ممد درسی زدوده شود ودر تمامت کتابهسا پسینه «را» باید جدا نوشته شود.

۳ ـ پسوند های جمع (ها ، آن) :

در باره پسوند های جمع در زبان دری گروهی از محققان و پژوهنده گان املای زبان دری ونیز پوهندوی یمین در مقالهٔ خویش به نام «برخی از شکلهای نگارشی و...» که در شماره های پنجم، ششم وهفتم ـ هشتم عرفان (۱۳۶۲) نشر شده بحثها وبررسیهای ویژه یی را انجام داده اند؛ ولی با این همه بحثها و بررسیها باز میبینیم که گروهی از قلم به دستها و نویسنده گسان ما شیوه های جمع بستن واژه ها را رعایت نمیکنند و در بسیاری از مقاله ها یی که به دفترعرفا ن میرسد، نحوه جمع بستن واژه ها آ گنده از اشتباه است.مثلاً یکی واژه هایویژه زباندری را با علامه های جمع زبان عربی (ات ، ین،ون) به کار میبرد ، دیگری تغییراتی را که به هنگام جمع بستن در برخی از واژهها روی میدهد ، رعایت نمیکند و سومی هم فرقی میان جمعها ی زبسان دری و زبان عربی نمیگذارد و ما چه بسا مجبور میشویم که ساعتها به اصلاح و همگسون گسردانیدن املای این گونه نوشته ها بپرداریم .

بنا بر این، یک بار دیگر مسألهٔ جمع بستن واژه ها را به عنوان یک «نکتهٔ املایی» به اختصار شرح میدهیم. امیدواریم که همکاران ارجمند عرفان و نیز تمام نویسندهگان دری زبان در این مورد مشخص عطف توجه بفرمایند .

در زبان دری دو پسوند جمع وجود دارد که تا حد امکان با واژه ها پیوسته نوشته میشوند. این دو پسوند جمع عبارت اند از : «ها» و «ان ـ گان».

الف) «ها»:

کتابها، قلمها، دستها، دلها، باغها، جنگلها، کوهها، الماریها ، آدمها، عریضهها، ایرانیها، هندیها، آمریکاییها ، افریقاییهاو....

ب) «ان»:

آنان، درویشان، کهنسالان، کودکان، دختران، پسران، مردان، زنان، ستمگشتان دهقانان، باغبانان وامثال اینها. ممکن است برخی از واژه ها به هر دو صورت جمع بسته شود که عیبی ندارد. به نمونه های زیر بنگرید:

آدمها ـ آدمان، انسانها ـ انسانان، دهقانها ـ دهقانان، دخترها ـ دختران، نوکرها ـ نوکران، درختها ـ درختان.

واما توجه باید کرد که علامهٔ جمع «ـها» بیشتر با اسمهای بیجان می آید و علامهٔ جمع «ـ ان» زیادتر با جانداران. افزون بر این، ویژه گیهای دیگری در جمع بستن واژه ها وجود دارد که اینک به اختصار بیان میشود.

(۱) برخی از واژه ها که به حروف نمودار مصوتها (ا، و، ی) پایان یافته باشند هنگام جمع بستن با «ـ ان» به شکل «ـیان» تغییر مییابند، یعنی پیش از پسوند جمع «ـان» یک «ی» افزوده میشود، مانند

دانایان، بینایان، آشنایان، گدایان، پیشوایان، ماهرویان، نکورویان، دانشجویان، باجخیان، مرایان و...

(۲) درپایان واژه های مختوم به «واو معروف و واو مجهول» پسوند «ـ ان» بدون تغییر با اصل واژه می آید، مانند:

آهو ـ آهوان، ابرو ـ ابروان، جادو ـ جادوان، بانو ـ بانوان.

(۳) هرگاه واژه ها به «ا» و «واو معروف و مجهول» پایان یافته باشند و واژهٔ مذکور اصل خود «ی» داشته باشند، هنگام جمع بستن با «ها» به دوگونه نوشته میشوند، مانند:

جاها ـ جایها، پاها ـ پایها، موها ـ مویها، جوها ـ جویها و....

(٤) هرگاه واژه ها به «های غیرملفوظ» پایان یافته باشند، هنگام جمع بستن با «ـان» به شکل «ـگان» می آید، مانند:

بنده گان، زنده گان، نویسنده گان، دوشیزه گان، تشنه گان، افسرده گان، دیوانه گان، سالخورده گان، مورچه گان، وارسته گان.

• درجمع واژه های مختوم به «های غیر ملفوظ» (ه = ه) وآمدن پسوند جمع «ـان» بااین واژه ها «ه» به «گ» بدل نمیشود، بل پسوند جمع «ـگان» که الومورف دیگر وازک یامورفیم مقید «ـ ان» است به واژه افزوده میشود و حرف «ه» بجای خود میماند. حذف «ه» ازپایان اصل واژه موارد ومستلزمی ندارد.

(۵) واژه‌هایی که به «های غیر ملفوظ» پایان یافته باشند، درصورت جمع بستن با «ها» حرف «ه» پایان واژه حذف نمیشود؛ مانند :

نامه- نامه‌ها، خانه- خانه‌ها، جامه- جامه‌ها، افسانه- افسانه‌ها، کوه- کوهها • •

(۶) این واژه‌ها و ترکیبهای ویژه زبان دری با علامهٔ جمع دری «ها» جمع بسته میشوند:

باغ - باغها، ده- دهها (دهکده‌ها، روستاها)، میوه- میوه‌ها ، سبزی- سبزیها ، دسته- دسته‌ها، کوهستان- کوهستانها، پرزه- پرزه‌ها، نوشته- نوشته‌ها، کارخانه- کارخانه‌ها خواهش - خواهشها ، فرمایش - فرمایشها ، نمایش - نمایشها ، سپارش - سپارشها گزارش- گزارشها، پیشنهاد- پیشنهادها • • •

(۷) تمام واژه‌های دخیل زبانهای اردو ، ترکی ، مغلی ، انگلیسی، فرانسوی ، آلمانی ، روسی ودیگر زبانهای اروپایی به هنگام جمع بستن باعلامه های جمع ویژه زبان دری (ها،آن) جمع بسته میشوند .

جمع بستن واژه های دخیل و بیگانه از گونهٔ پرزه به پرزه جات ، دوسیه‌بەدوسیه جات، فابریکه به‌فابریکات، قشلاق به‌قشلاقات ، ییلاق به‌ییلاقات و مشابه اینها درست‌نیست. باید همهٔ این گونه واژه‌ها باعلامه‌های جمع دری جمع بسته شوند .

(۸) واژه های دخیل زبان عربی که درآن زبان با علامه های جمع‌سالم عربی (ون، ین، ات) جمع بسته میشوند، هنگام جمع بستن درزبان‌دری تا حد امکان‌باید باعلامه‌های جمع ویژه زبان دری (ها، ان) جمع بسته شوند؛ مانند: معلمان ، محصلان ، محققان، مفتشان، ماموران، آمران، مدیران، مهندسان، عالمان، فاضلان ، مؤرخان کاتبان، ناظران، منشیان، وزیران، کلمه‌ها، سیاره ها، طیاره ها، عادتها، واقعه ها و امثال اینها .

خوبی جمع بستن این گونه واژه های دخیل عربی با علامه های جمع زبان دری این است که در بخش انسانها هر دو جنس (نر و ماده) را افاده مینمایند. به‌سخن دیگر ،

• نوشتن این واژه‌ها به صورت نامها، جامها، افسانها وکوها نادرست است.

• • جمع بستن این واژه‌ها به گونهٔ باغات، دهات، میوه‌جات، سبزیجات، دسته‌جات، پرزه‌جات، کارخانه جات، خواهشات، فرمایشات، گزارشات، سپارشات، وپیشنهادات نادرست است وکاربرد علامه‌های جمع «جات» یا «ات» با واژه‌های ویژه دری جایز نیست .

برخی ملحوظه هاییجمع زبان عربی را با همچو واژه هایی به کار ببریم مجبوریم که فرق جنس واژه هنگام جمع بستن در نظر داشته باشیم و مثلاً برای دختران محصل «محصلات» و برای پسران محصل «محصلین» را به کار ببریم، حالا ن که واژه جمع «محصلان» هر دو جنس را در بر میگیرد. بنا بر این، بهتر است که در این گونه موارد از شیوه جمع بستن زبان دری بهره بجوییم تا وحدت و هماهنگی املای زبان دری بیشتر بمسر آورده گردد.

مسألهٔ تنوین :

تنوین (دو زبر، دو زیر، دو پیش در حرف آخر واژه ها) و کار برد آن در واژه های دخیل عربی، یکی دیگر از دشواریهای ویژه املاییست که از دیر زمانی بدینسو با آن رو به رو هستیم و چه بسا دیده میشود که گروهی از نویسنده گان ما به هنگام کار برد واژه های تنوین دار دچار اشتباه میشوند. نمونهٔ این اشتباه، استعمال واژه‌های دخیل عربی «اکثر، اقل و اغلب» است که بسیاری از نویسنده گان ما آنها را به شکل «اکثراً، اقلاً و اغلباً» به کار میبرند که البته غلط است.

بنا براین خواستیم «نکته» این شماره را به شرح این مسأله اختصاص میدهیم و راههای نوشتن درست واژه های دخیل و تنوین دار عربی را مشخص میگردانیم.

«تنوین» تنها بر واژه های دخیل عربی نوشته میشود و در زبان دری تنها آن واژه های دخیل عربی که «دو زبر» دارند، رایج است. قواعد و اشکال نوشتن آن چنین است:

الف) بنا بر قاعده کلی و رایج در پایان واژه مورد نظر «الفی» میافزاییم و بالای آن «دو زبر» مینویسیم، مانند:

اصلاً، اجمالاً، احتمالاً، اساساً، حتماً، قسماً، عیناً، رأساً، مثلاً، ابداً، فوراً مختصراً، حقیقتاً، نسبتاً، موقتاً، دائماً، عجالتاً، نذرتاً *

---

* برای بسیاری مردم تشخیص اینکه آیا «ت» درپایان این واژه هاجزء ماده یااصل واژه هست یانیست، دشوار است و در املای واژه هایی ارگونهٔ نسبةً، حقیقةً، عجالةً چنین شایع ومتداول شده است که «الفی» با «دوزبر» را درپایان این واژه‌ها بنویسند. بنابراین، میتوان هم ازرهگذر ایجاد سهولت درنوشتن، چاپ وتایپ و هم ازنگاه پیروی آوردن وحدت درإملا روش واحد ویکسان ومتداول رادر مورد نگارش این گونه واژه‌ها پذیرفت و آنها را بهمان گونه که دربالا نوشتیم، نوشت.

ب) تنوین «دو زیر» در واژه های دخیل عربی مختوم به همزه (ء) هم [illegible]
نوشته میشود؛ مانند :

استثناء ... استثناءً

جزء   جزءً

ج) بر واژه‌های دخیل عربی که به وزن «افعل» باشند تنوین گذاشتن غلط است. بنابر
بر آن، نوشتن واژه‌های اغلب، اکثر و اقل عربی به شکل اغلباً، اکثراً و اقلاً نادرست است
باید به جای واژه نخست (اغلباً) «بیشتر»، به‌جای واژه دوم (اکثراً) بسی و بسیار بیشتر
و به جای واژه سوم (اقلاً) کم از کم یا حد اقل نوشت .

د) تنوین گذاشتن بر واژه های دری یا اروپایی جایز نیست. نوشتن واژه هایی از
گونهٔ زبان، ناچار، ناگزیر یا تیلفون، وتلگرام به شکل زباناً، ناچاراً، ناگزیراً،
تیلفوناً و تلگراماً غلط فاحش است. در همچو مواردی میتوان چنین نوشت :

زبانی، به ناچار یا از نا چاری، ناگزیر، تیلفونی، تلگرامی و تلگرافی .

ه) برخی از واژه های دخیل عربی را که تنوین «دو زبر» را میپذیرند، میتوان همآهنگ
با ساختار نگارش زبان دری چنین نوشت :

اولاً	نخست
ثانیاً	دوم - دو دیگر
ثالثاً	سوم - سه دیگر
مقدمتاً	به‌گونهٔ مقدمه
عنقریباً	به زودی
وقتاً فوقتاً	گاه گاه
تدریجاً	به تدریج - به آهسته‌گی
مسلسلاً	پیاپی، پیهم
ابتدا	در آغاز، در شروع
عاجلاً	به صورت عاجل، به شتاب
ابداً	هیچگاه، هرگز
اجمالاً	فشرده، به گونهٔ فشرده
دفعتاً	ناگهان
اصولاً	در اصل
فوقاً	در بالا

[illegible] دیگر نیز میتوان به‌جای اغلباً، غالباً، به‌جای اکثراً، کثیراً و به‌جای اقلاً، [illegible]
نوشت؛ ولی بهتر و پسندیده تر است که به‌جای آنها همان واژه های دری [illegible]
هم پسندیده نوشته شوند و کاربرد آنها در تمامت نوشته ها و نشرات [illegible]

شمس العابدین شمس

روش خطابه در تدریس

انتقال علم و دانش از مغزی به مغز دیگر یکی از فعالیتهای مهم نوع بشر و یکی از عمده‌ترین عوامل بقای فرهنگ و تمدن است. در اجرای این وظیفهٔ پر ارزش اگر چه هر فردی از افراد بشر بیش و کم شریک میباشد، اما مسوولان مدارس به درجهٔ اول و مسوولان مکاتب و پوهنتونها به درجهٔ دوم در انجام این کار گرانمایهٔ بشری نقش بزرگ را ایفا نموده‌اند.

اکنون معلم و استاد بیش از دیگران به این فعالیت سروکار دارند و با تحصیل معلومات علمی و فنی و کسب تجربهٔ گسترده میتوانند از عهدهٔ آن به درستی بر آیند. معلم از طریق کاربرد روشهای مختلف میتواند دانشش را به شاگردان انتقال دهد. از جملهٔ روشهای تدریس یکی هم روش تدریس خطابه یا سخنرانی است.

خطابه که توسط آن معلم کم و بیش به طور دایم با صنف خود صحبت میکند و شاگردان در تمام مدت به سخنان او گوش داده مطالب مهم را یادداشت مینمایند، تا اکنون پس از روش حفظی، از رهگذر درجهٔ شهرت مقام دوم را حفظ نموده است. روش تدریس خطابه یا سخنرانی مانند روش تدریس حفظی پیش از دورهٔ عیسویت مورد استعمال داشت. نشانه‌هایی در دست است که از بعضی اشکال ابتدایی آن در چین قدیم استفاده میشد.

جهانیان به حیث مردمی که نظریات و رسوم گذشته را طور جدی حمایت میکردند، به

آن عمیقاً احترام میگذاشتند.آنها میکوشیدند چنان استعداد و توانایی در شاگرد داخل نمایند که توسط آن از فرهنگ شان قدردانی نموده بتوانند. در چین باستان راجع به ارزشهای اجدادی و میراث فرهنگی شان نه تنها در خانه و بین فامیل سفارش میشد، بلکه این کار از طریق یک سیستم تعلیم و تربیهٔ رسمی نیز صورت میگرفت که برای آموزش و پرورش دهکده ها آماده میشد. از جملهٔ مربیان معروف چین یکی کانفوشس (٥٥١-٤٧٩ ق.م.)بود. وی دانش و خرد باستانی را به مردم تعلیم میداد. شیوه تدریس وی غالباً معروف بود به «نوع تعلیم و تربیهٔ الهامبخش چینیان». وی باپیروی از این شیوه به حدی دقیق، عمیق و انگیزنده تدریس مینمود که گفته ها و کارهای وی حتی تاکنون نیز امور آموزش شرقی را تحت تأثیر خود قرار داده است. وی از طریق سخنرانی به روشن ساختن اهمیت معرفت پرداخته میخواست مردمان را به حیث یک همشهری خوب آماده حیات گرداند. بنابر این، بر نقش تعلیم و تربیه در انکشاف فرهنگ همواره تأکید مینمود. (١)

کانفوشس در باره تدریس خوب چنین گفته است:

«یک سراینده خوب زمینه را چنان آماده میسازد که مردمان پیوسته متوجه وی باشند. همینگونه یک معلم خوب، آنها (شاگردان) را آماده میسازد که نظریات وی را دنبال نمایند. کلماتش موجز، همه جانبه، دور از خود نمایی و عمیق میباشد. توضیحات وی کوتاه اما استادانه میباشد و باید گفت که وی به این وسیله نظریات خود را در ذهن شاگردان نشین میسازد.»(٢)

قرنها گذشت تااینکه در اخیر دوره قرون وسطی در اروپای غربی روش تدریس خطابه به شکل معاصر آن به کار افتاد. اگرچه در این زمان ماشین چاپ وجود نداشت و کتب هنوز کمیاب و پرقیمت بود؛ اما معلم در دانشگاههای قرون وسطی یگانه شخصیتی بود که کتاب داشت. بنابراین، وی متن کتاب را به آواز بلند میخواند و شاگردان به آن گوش میدادند و از آن یاد داشت میگرفتند.

باری باید گفت که روش خطابه در تدریس، تاریخ دور و درازی دارد و از مراحل مختلفی گذشته است که ما در اینجا بدان نمیپردازیم و اما یادآور میشویم که: توضیح و تفهیم

صنفها و اتاقها توسط معلم طور شفاهی غالباً به روش خطابه منسوب میشود، ولی تعلیم نوین که در بنیادی از سویه‌ها و درجات آموزش مروج شده، روش تدریس خطابه به تنهایی خط بطلانی که راجع به آن رخ داده اساساً مضحک گردیده است. بدون شک میتوان گفت که مدت طولانی را در برخواهد گرفت تا اینکه به حیث روش پذیرفته شود. تذکر این نکته لازم است که چگونه میتوان اساسی برای به‌کار بردن ماهرانهٔ این روش تدریس در طبقات درسی معاصر به وجود آورد؟ یکی از ناطقان بزرگ درباره روش تدریس و سخنگویی گفته است: «برای سخنرانی در مقابل مردم سه اصل مهم را باید رعایت نمود: اول ـ ادای مطلب دوم ادای مطلب و سوم ادای مطلب» تردیدی نیست که در مورد سخنرانی برای عامهٔ مردم تأکید در این دستور اساسی و عمده کاملاً بجاست، اما در مورد تدریس موضوعی، گرچه تا این اندازه اصرار در اجرای یک اساس واحد آنقدر هم روا نمیباشد، این را باید پذیرفت که مهمترین عامل موفقیت شخصی در هنگام سخنرانی همانا توانایی «بر ادای مطلب» است. ادای مطلب وابستگی به صدا و لحن بیان و حرکات سخنگو یا معلم دارد. بنابراین، صدای معلم باید روشن و رسا باشد و کلماتش شمرده و با مفهوم اداگردد. معلمانی که بی‌مفهوم و آهسته یا با لکنت صحبت میکنند یا لهجهٔ غلیط و ناراحت کننده یی دارند علاقه و توجه شاگردان را از خود منحرف میسازند. تا آنجا که شاگردان به کلی خسته و آزرده گردیده به مشغول ساختن خود یا به قصد انتقام گرفتن از مزاحمت معلم شروع به تمسخر و آواز روی میکنند.

معلمان باید این نکته را در نظر داشته باشند که با بالا رفتن سن صدای شان خشن‌تر یا گرفته و لاهوت میگردد و نیروی طبیعی شان در تکلم نیز رو به نقصان میگذارد. و این موضوعی است که معمولاً بر آن واقف نمیباشند. صحبت در حضور مردم یا شاگردان مستلزم کسب فن و جهد بسیار است.

معلم مجرب و کاردان با به‌کار بردن یک فن و مهارت دیگر باز هم بر قدرت و نفوذ کلام خود می‌افزاید و آن اینست که به تناسب حال، صدای خود را اوج میدهد یا پایین میآورد؛

زیرا خوب میداند که دایماً بلند حرف زدن خیلی بیشتر از آهسته صحبت کردن شنونده را خسته میسازد. پس سعی میکند مانند باز یگران تیاتر باتغییر لحن و بلند و آهسته کردن صدا، بیان خود را جذابتر و موثرتر سازد وتوجه شنونده رابه طور دایم، بهسوی خود جلب کند.

دریغ خواهد بود که مردانی بافراست و هوشمند معلومات وسیع در مغز خود جمع کنند؛ ولی آنقدر توجه و سعی نداشته باشندکه گفتنیهای جالب خود رابا صدای رسا به سمع شنوندهگان برسانند، معلمی که بیان واضح و صدای رسا نداشته باشد بهسیاست مداری میماند که خط مشی معین ندارد، یاکارگری که ابزار کار خود را گم کرده است.

علاوه برنگهداشت معیار معین صدا، معلم باید همچنین مواظب تیزی وکندی بیان خویش نیز باشد. اگر سخنگویی خیلی تند صحبت کند، شنونده نمیتواند کلمات رادنبال نماید. ازطرف دیگر، صحبت خیلی بطی نیز چرت آور و خسته کننده میباشد.

البته هر سخنگو باید گاهی مکث کند و نفسی تازه نماید تاانعکاس صدایش درگوشهـا فرو نشیند و برای شنونده لحظهیی درنگ وتأمل حاصل آید؛ ولی این مکث هم جاو مقامی دارد، یعنی مکث همباید پس ازادای یک مطلب یاقسمتی ازیک موضوع که قابل فهم است ویادر آخر یک جملهٔ کامل صورت گیردونه درجایی که سزاوار نیست.

خواندن از روی یـک کتا ب درسی، تدریس نیست، بلـکه توضیح، تفسیر و بیان کامل نظریات و مفاهیم مهم وقابل اعتبار بهنحوی که دیگران اساسهای آن را فرا گـرفته بتوانند، یک خطابهٔ خوب را تشکیل میدهد.

سخنگوی ناطق همین که موضوع سخنرانی خود راتعیین کرد، امری طبیعی است که به جمع آوری اطلاعات مورد نیاز میپردازد؛ ولی قبل از مراجعه به منابع دیگر بایدبـه ماغ متجسس خود مراجعه نماید، چرا که معلم ازتفکر خلاقانهٔ خود بهادراک نظریات کرو تازه یی دست خواهد یافت کهاز مطالعهٔ تفکر دیگران برایش میسر نخواهد شد.(۳)

خنگوی مرز موضوعیرا که ازآن جابه ارائهٔ مطالب میپردازد، باید مشخص سازد. نوشتن هریک ازحقایقی که به موضوع ارتباط دارد زیاد اهمیت دارد. این طریقه

با تفکر خلاقهٔ شخص سخنگوی همراه گردیده برایش کمک مینماید تا دورنمای مطلب را روشن سازد. بعداً مرحلهٔ دوم آماده‌گی وی فرا میرسد که به اندازه مرحله اول اهمیت دارد. به طور کلی پس از آماده‌گی مقدماتی برای آماده ساختن یک خطابهٔ رسمی یا درسی در نظر گرفتن پنج اصل زیر حتمی است :

۱- تعریف اصطلاحات : شامل توضیح لغات، کلمات و علایمی میباشد که معلم به منظور درک و فهم آنچه که ارائه میدارد اساسی میپندارد .

۲- در مرحلهٔ دوم مطلب قابل بحث به‌جزء و اجزاء تقسیمات میشود. لازم است که معلم در این مرحله اصطلاحات و مفاهیم عمومی را به ساده ترین بخشها و اجزاء تقسیم نماید.

۳- خلاصه نمودن است که در اینجا عبارت از تکرار رووس مطالب لکچر میباشد در این مرحله جنبه های اساسی درس ارائه شده به‌صورت خلاصه تکرار میشود. این اقدام کمک مینماید تا شاگردان نکات برجسته مطلب ارائه شده را انتخاب نموده یادداشت کنند و بار این اقدام شاگردان را از نوشتن تمام آنچه راکه معلم میگوید، باز میدارد.

۴- و ۵- درمرحله اخیر به ظاهر شدن سوالات واعتراضات و حـــــل ساختن سوالات واعتراضات مربوط میشود در این مراحل معلم فرصت مییابد تا به‌سوالات شاگردان پاسخ بدهد ، سوء تفاهمات را روشن و رفع سازد . واهمیت برخی از اصطلاحات را به ارتباط موضوع زیر بحث ، قابل درک گرداند

خلاصه .

بامطالعهٔ دقیقانهٔ پنج مرحلهٔ فوق اینطور وانمود میشود که روش‌تدریس‌خطابه‌در حوزه تصرف خود ، بسیاری از روشهای تدریس رااحاطه مینماید. یک اندازه از بر نمودن ، کمی مباحثه و یک بخش مناقشه رابا‌خود همراه دارد فراگرفتن روش تدریس خطابه به طور کامل برعلاوه درک موفقیت آموزشی که زمینهٔ توصل به شرح مطلب راعموماً سهل میسازد، مستلزم مهارت وکفایت زیاد نیز میباشد .

یک خطابهٔ خوب‌که طور موفقانه انجام یابد شامل شایستگیهای زیادمیباشد. بادر نظر گرفتن وقت‌گرانبهای صنف‌اقتصادی است؛ چراکه این‌روش نظریات معلم رابه فوریت منعکس

میسازد؛ به‌جای اینکه شاگردان، به طور مشکوک و نافهمیده، خود به مبارزه، مناقشه و آموزش بپردازند آنها از تجربه و کاردانی معلم به‌سهولت استفاده میتوانند. یک معلم تربیت دیده به طور موثرانه تر میتواند توضیح نماید که چگونه یک ماشین ضبط صوت به کار میافتد نسبت به اینکه شاگردان صنف، خود بکوشند که این معما را حل نمایند. دارای روش تدریس خطابه زمینهٔ دسترسی به موادی را میتواند آماده سازد که دریافت آن توسط خواندن امکان پذیر نیست، اما معلم و مضمون مربوط، آنها را ضروری و اساسی میپندارد. به‌کار بردن موثرانهٔ روش خطابه مانند هر روش تدریس دیگر، کلیدی برای موفقیت آن به‌حساب میرود. در ارزیابی خود از روش تدریس خطابه، نمیتوان خلاها و نواقص آنرا نیز نادیده گرفت. نخست ممکن است روش تدریس خطابه به شاگردانی صدمه شدید وارد کند که تاهنوز طرز یادداشت گرفتن را درست نیاموخته‌اند. دوم در مواردی روش تدریس خطابه به‌جریان یک طرفه منجر گردیده شاگردان را در موقف غیرفعال نگاه میدارد. سوم خطر آن نیز موجود است که شاید معلم محض به‌باز گفتن و تکرار نمودن آن مطالبی بپردازد که شاگردان به‌سهولت و سرعت از طریق خواندن چند فقره از کتاب درسی به‌درک آن قادر شوند. علاوه بر این، برای معلم مشکل است به زودی بداند که شاگردان درس را یاد گرفته‌اند؟ البته امکان آن نیز موجود است که معلم خود بنابر عوامل روحی خاص برای ارائهٔ یک خطابهٔ خوب آماده نباشد؛ ولی در هر حال روش خطابه در تدریس شیوه‌یی است که میتوان با درست و دقیق فراگرفتن آن و نیز به‌طور موثر و پسندیده به‌کاربستن آن، درس و آموزش را برای شاگردان سهولت بخشید و بر دلچسپی و موثریت درس و آموزش افزود و در ساحهٔ آموزش به‌نتایج سودمندی رسید.

مآخذ و یادداشتها :

1. Confucius, Hsiok, Racord on the Subject of Education, BookXVI, **Three Thousand Years of Educational Wisdom**, Combridge, Mass : Harvard Univ. Press (1954) P.22.

2. Ibid.

3. Johne, Colman, **The Master Teachers and the Art of Teaching.** Pitman, Publishing Corporation 1967,. PP. 26-27.

نویسنده گان
ایگور نوویکوف
تاتیانا پیریوو دچیکووا

مجلهٔ «علم و زنده‌گی»، شماره (۱۱) جوزی ۱۹۸۳

برگردانندهٔ به دری:
رحمت‌الله روئند

کیهان در فرآیند هزاران سال

در جهان فرضیه ها
جهان مادر آینده‌های بسیار دور چی سرنوشتی خواهد داشت؟
بعد از هزاران هزار سال بر جهان ما، ستاره ها و کهکشانها
چی روی خواهد داد؟
...

اگر در گذشتهٔ بانسبه نزدیک دانشمندان معتقد بودند که عملیه های کیهانـــی در عین «صحنه» بلا تغییر به‌صورت دایم تکرار میگردد، مگر حالا به‌صورت قطعی و مستند تثبیت شده‌است که کیهان به‌صورت سیستماتیک انبساط مییابد. و این پروسه از پانزده ملیارد سال قبل و از وقتی که هنوز اجرام سماوی جداگانه وجود نداشت و تمام ماده به‌صورت پلاسمای خیلی گرم بود، جریان دارد.

دانشمندان فزیک کیهانی به ایجاد منظرهٔ اولین دقایق بعد از آغاز انبساط کیهان موفق گردیدند. وقتی که در پلاسما حرارت به یک ملیارد درجه بالا برده شد، پروسهٔ تشکل عناصر کیمیاوی سبک آغاز گردید

امروز دانشمندان فزیک کیهانی هنوز هم بیشتر میتوانند به گذشتهٔ گرمتر که آغاز انبساط زمان خیلی ناچیز یعنی $\frac{1}{10^{35}}$ (یکی بر ده به توان ۳۵) ثانیه را تشکیل میداد نظر اندازند.

ما گذشته را مطالعه مینماییم تا حال و آینده را خوبتر درک کنیم. مگر مطالعهٔ آینده کیهان اصولاً از مطالعهٔ گذشتهٔ آن متفاوت است. گذشته نقش و آثار خود را گذاشته، و با کشف آنها، ما صحت نظریه های خود را امتحان میکنیم. حین ایجاد منظرهٔ گذشته آزمایش مستقیم امکان پذیر نیست با وجود آن دانش ما در فزیک کیهانی چنان استحکام یافته است که به وسیلهٔ آن با اطمینان کامل میتوانیم آینده های دور کیهان را بررسی نماییم .

قبل از همه سوالی طرح میشود که: آیا انبساط کیهان به صورت غیر محدود دوام خواهد کرد؟ جواب به صورت دقیق خیلی ساده است: اگر کثافت ماده در کیهان به قدر کافی بزرگ باشد، پس قوای جاذبه سرانجام انبساط آنرا متوقف خواهد ساخت و انبساط به انقباض تبدیل میشود . اگر کثافت کم باشد، در این صورت قوای جاذبه برای متوقف ساختن انبساط کافی نمیباشد. امروز مشاهدات نجومی نشان میدهد که کثافت مواد معلوم در کیهان به اندازهٔ تقریباً ۳ مرتبه از مقدار بحرانی، که در حالت آن انبساط به انقباض تبدیل خواهد شد، کمتر است .

کدام انفعالاتی در کیهان ما، که به صورت محدود انبساط مییابد ، در آینده جریان خواهند داشت ؟

در مورد وجود یکی از این انفعالات که ستاره گان به خاموشی میگرایند، شکی وجود ندارد . خورشید به سیر تکاملی فعال خویش خاتمه داده بعد از گذشت چند پس ملیارد سال به کتلهٔ سفید معادل اندازه زمین، که به تدریج سرد میشد ، تبدیل میگردد ستاره گانی ،که جسیمتر از خورشیداند، هنوز هم کمتر عمر مینمایند و متناسب به کتلهٔ خود یا به ستاره گان حتی با قطر صرف ده کیلو متر، یا به سوراخهای سیاه یعنی اجسامی با ساحهٔ جاذبه قوی که حتی روشنی را عبور میدهد، تبدیل میشوند .

ستاره گانی که کتلهٔ آنها از خورشید کمتر است، باز هم به حیات دوام میدهند، مگر وقت یا ناوقت آنها نیز به کتله سرد تبدیل خواهند شد.

اما شاید عوض آنها ستاره گان جدید ایجاد گردد طوری که آشکار است ، در عصر ما چنین ستاره گانی (به اساس یک نظر از محیط بین ستاره گان و مطابق نظریاتی دیگر،

از اجسام با کثافت فوق) به وجود می‌آیند. مگر برای تشکیل ستاره گان انرژی هستوی و ماده لازم است. به این ترتیب در آینده خیلی دور چنان وقتی خواهد آمد که ذخیره لازمی انرژی و ماده نابود گردد و ستاره گان نتوانند دیگر تشکیل گردند .

عصر ستاره‌یی تکامل کیهان بعد از $(۱۰)^{۱۴}$ ده به طاقت چهارده سال خاتمه میابد . این وقت بسیار زیاد است این مدت به مقایسهٔ زمان آغاز انبساط کیهان تا امروز ده مرتبه بیشتر میباشد .

حالا در باره سر نوشت کتله ها صحبت بکنیم .

سیستم ستاره‌گان کهکشان مشتمل بر صد ها ملیارد ستاره میباشد. در مرکز کهکشان به گمان غالب ، سوراخهای سیاه فوق جسیم ، که جریان طوفانی در اطراف آنها راجع به این موضوع حکایت میکند و توسط دانشمندان دریک کیهانی مشاهده گردیده است ، موقعیت دارند. برای آینده کهکشان جریاناتی شاخص خواهد بود که در زمان خیلی به ندرت به وقوع بپیوندند این امر هنگامی واقع میشود کـه کدام ستاره‌یی در نتیجه عمل متقابل حادثه با دیگر ستاره گان سرعت زیاد حاصل نموده و به «آواره» بین کهکشانه تبدیل گردد. به تدریج کهکشان را ترک نموده قسمت مرکزی آن یعنی سوراخ سیاه کماکان منقبض میشود. مرحلهٔ آخری عبارت از تشکیل سوراخ سیاه فوق جسیم میباشد که متباقی ستاره گان را به خود جذب میکند. و بخش تقریباً ۹۰ فیصد سایر ستاره گانه در فضا میباشد

پروسهٔ تخریب کهکشان بعد از $(۱۰)^{۱۹}$ (ده به طاقت ۱۹) سال خاتمه میابد . تا این هنگام ستاره‌گان قبلاً خاموش میگردند و حق مسمی بودن به ستاره را از دست میدهند .

پروسهٔ بعدی در کیهان به صورت تقریبی به شکل آتی جریان میابد . بعد از $(۱۰)^{۳۲}$ (ده به طاقت سی و دو) سال مادهٔ هستوی ستاره‌ها و کیهان به صورت کثافت از هم پاشیده و به فوتونها و نیوترونها تبدیل میشوند، مگر سوراخهای سیاه هنوز هم به موجودیت خویش ادامه خواهند داد ، اما آنها طور دایم موجودیت خودرا حفظ نمیکنند. با گذشت بعدی زمان کتلهٔ آنها خورد شده به تدریج به تشعشع فوتونها ، نیوترونها و گراویتونها تبدیل میشوند. این جریان نهایت بطی میباشد. مثلاً سوراخ سیاه با کتله‌ده برابر کتلهٔ آفتاب درظرف $(۱۰)^{۶۹}$ (ده بـه طاقت شصت و نـه) سال و کتلـهٔ سـوراخ سیاه کـه کتلـه آنها ملیارد ها مرتبه بیشتر از آفتاب است طی $(۱۰)^{۹۶}$ (ده به طاقت نود و شش) سال تبخیر میگردد. به همین ترتیب

تمام سوراخهای سیاه به تشعشع تبدیل شده به صورت پراگنده درکیهان باقی میماند. عصر تشعشع به وجود می آید که دراین عصر درکیهان عملاً چیزی باقی نمیماند.

درنظر اول نمای سیر تکامل کیهان درآینده بسیار دور کاملاً بدبینانه معلوم میشود. این نقشهٔ ازهم پاشیدن تدریجی، انحطاط و تشعشع میباشد.

وقتی که کیهان به عمر $(10)^{100}$ (ده به طاقت صد سال) میرسد جهان عملاً به الکترونها و پوزترونها ی تشعشع درفضا تبدیل میشود.

آیااین موضوع به معنی آنست که درآینده تمام جریان خاموش میشود، حرکت فعال اشکال فزیکی ماده وجود نخواهد داشت و ایجاد کدام یکی ازسیستمها ی مغلق اضافه درآن تعلق به هر شکلی که باشد امکان پذیر نخواهد بود؟ اینطور نتیجه گیری درست نیست. به نظر بعضی از دانشمندان فزیک کیهانی درهر مقطع جدا گانه زمان آینده حرکت مغلق ماده وحتی زنده گی تعقلی به شکل غیرعادی ازنظر ماامکان پذیر خواهد بود. باوجود آنکه جریان درآینده کاملاً بطی میباشد مگر نبض زنده گی هرقدر بطی حرکت نماید، هیچگاه ساکت نخواهد ماند.

اضافه بر آن:

مادرباره جریاناتی که ازقانون نمندی ثابت فزیکی ناشی میشود تااینجا صحبت نمودیم امادرآینده شاید شرایط فزیکی ایجاد شود که درآزمایشهای امروزه به ما معلوم نیست. وآنگاه امکان ظهور قوا، و بروز جریاناتی خواهد بودکه مابه آنهادسترسی نداریم واین قسوا و جریانات میتوانند حالت را ازریشه تغییر دهند، اما اگر این قوا و جریاناتی که راجع به آنها صحبت نمودیم درکیهان جای داشته باشند، آنها درهرحالت نه تنها درحیات بلکه به مقیاس کیهانی به زودی شروع نخواهند شد، ممکن به صورت اصل دهها وشاید هزارهاسال را دربر گیرد، درحالی که از آغاز انبساط کیهانی که امروز به ما آشکار است حداکثر پانزده ملیارد سال میگذرد.

نویسنده ح . حامدوف
گزارنده ح . یارقین

نگاهی به ترجمه های اوزبیکی شاهنامهٔ فردوسی *

«شاهنامه» اثر ابوالقاسم فردوسی سیمای پر فروغ ادبیات دری ، از شمار آن آثار ارجناک ادبی است که از زمانهای خیلی پیشین مورد توجه خلق اوزبیک قرار داشته است در میان مردم اوزبیک نیز به سان مردمان دری زبان ، شاهنامه خوانی رایج بوده است . در گذشته ها شاهنامه خوانی به حیث یک عنعنهٔ ادبی و مدنی پذیرفته شده ، قصه خوانان مخصوص و حافظان (آواز خوانان) خوش آواز ، در گذر ها ، چایخانه‌ها وکاروانسراها با خواندن «شاهنامه» خود و شنونده گان خود را سر گرم و محظوظ میساختند. (۱)

خوشنویسان و دوستداران ادبیات « شاهنامه» را بار بار به گونهٔ نیکو و نفیس استنساخ نموده و برای خود نگهداشته اند . چنانکه بایسنغر میرزا برادر الغ بیگ میرزا پادشاه دانشمند و ستاره شناس تیموریان هرات، درسال ۱۴۲۵ م . (۸۲۹ ه.) متن کامل این اثر ارزنده و بی بدیل را پس از مقایسه با تقریباً چهل نسخهٔ آن ، نسخه برداری نموده ، خود نیز مقدمه‌یی بر آن نگاشته است. امروز این اثر پر بها و نفیس به نام « نسخهٔ بایسنغری » یاد میگردد و تااکنون نیز از نسخه های مکمل و مهم «شاهنامه» به شمار میرود .

(*) این مقاله از کتاب «ارمغان نوایی» چاپ نشریات «فن» ، تاشکند (سال ۱۹۶۸) به زبان دری گزارش یافت .

درادبیات شفاهی خلق اوزبیک نیز قهرمانان این اثر ارزنده فردوسی به طور گسترده‌یی راه یافته‌است. کتابهای مردمی مانند «کتاب جمشید»، «کتاب پادشاه افراسیاب» و «شاه‌طهورمرث» و همچنین داستانهای مردمی چون «رستم‌وسهراب»، «داراوسکندربیگ» وغیره بدون تردید بنابرتأثیروالهام گیری از «شاهنامه» فردوسی ایجاد گردیده‌اند.

تأثیر فردوسی را بر نویسنده‌گان و شاعران کلاسیک اوزبیک نیز میتوان ملاحظه کرد. چنانکه امیر علیشیر نوایی، فردوسی را در «مثنوی‌خود «استاد فن» میگوید. (۲)

یکی از منابع مهم کتاب «ملوک عجم» ۱۴۸۸ م. (۸۹۴ هـ.) ،که به امیر علیشیر نوایی منسوب است، «شاهنامه» فردوسی بوده است. همچنین، نوایی در نگارش اثر‌ش به نام « سد سکندری» چندین بار به ایجادیات فردوسی مراجعه نموده از آن بهره ها جسته است .

درنتیجهٔ موجودیت علاقه زیاد به‌فردوسی و ایجادیات ارزنده او بود که«شاهنامه» اش چندین باربه‌زبان اوزبیکی‌ترجمه‌گردید. قدیمترین ترجمهٔ اوزبیکی داستان «سیاوش»است‌که به‌گونهٔ نثربوده(سده شانزدهم درابرباسده دهم هجری) اما متأسفانه ترجمهٔ مذکوربه‌صورت مکمل باقی نمانده است. (۳)

یکی از ترجمه های اوزبیکی «شاهنامه» که تا امروز نگهداری شده در کتابخانه‌ها موجود است ، نسخه‌یی است منسوب به قلم «خاموشی». به اثر هدایت محمد امین اینا‌ق خان خیوه ، شخصی به نام نور محمد بخاری نیز در سالهای هفتاد سده هژده «شاهنامه» را به زبان اوزبیکی بر گردانده است . (٤) ترجمهٔ نورمحمد بخاری با وجود آنکه دو مرتبه نسخه بردا ری شده اما چندان شهرت نیافته است .

شاعری به‌نام«میری» هم داستان «رستم وسهراب» رابه‌گونهٔ شعری ترجمه نموده‌است ولی این ترجمه راماتاکنون به‌دست آورده نتوانسته‌ایم.

آشکاراست که‌دریک مقالهٔ کوتاه، گفتگوی گسترده درمورد ویژه‌گیهای‌این ترجمه‌ها که بتواند حق مطلب را ادانماید، دشوار است. از این رو ، مادراینجاتنها درمورد ترجمهٔ «خاموشی » وخصوصیتهای آن سخن خواهیم زد.

«خاموشی » شاعر نیمهٔ دوم سده دوازدهم هجری بوده درآن روزگار زیسته وایجاد نموده‌است. درمورد زنده‌گی، فعالیت وایجادیات‌او معلومات کافی وزیاد دردست نیست. نظربه معلومات محمد صادق بارکندی مورخ ، «خاموشی » در روزگار خواجه جهان

خوجم حاکم یارکند (سالهای ۵۰ـ۶۰ سده هژدهم میلادی) و در دوران محمد یورتال (سالهای ۷۰ـ۸۰) به سر سروده است.

از شاعر فقط ترجمهٔ «شاهنامه» و همچنین «ساقینامه» او که به ترجمهٔ مذکور افزوده شده، به ما رسیده است. ترجمه «شاهنامه» و «ساقینامه» شاعر، او را شاعری با استعداد و شخصی ادیب مینمایاند.

شاعر در اثر «ساقینامه» خود در مورد ترجمه نمودن اثر «بابل طوس ابوالقاسم فردوسی» چنین میگوید:

کیل ای ساقی، سور نشه سین ایتور | کسو نگسول دین بار غصهٔ غم کیتور
ایچیب سور شرابی نی مست اولای | که طبع اهلی نزمیده، همدست اولای
نو اسار اولوب توت می خوشگوار | آلدب سیپقاره ی تشنه خاکسار
که فردوسی یاریمه سورا ساچ قلم | میمم ترکی لفظی گه قویدوم قدم
چو فردوسی الفاظ سلاستده دقیق | سلاستده هم سوزلری دور عمیق
جهان ایچره ایدی سوزی تمر دف نمر | ایدی دهر را پیر پاکیزه مغز
چنگک اورماق انمگک در کمی نظامه | نه لایق ایدی ترکک هر لفظیه
ولی درغه یوقتور صدف ایچره عار | یورور شمع ماشیده پروانه وار
تیکمان گل غه سولمان کمی آشیان | مثل دور که: بیریمشی عه بیریماز (۵)

ترجمهٔ دری: ای ساقی بیا و شراب بیاور که بار غصه و اندوه از دلم رخت بربندد و با شراب سخن سرمست گشته، با اهل دل همدست گردم. ای ساقی بیا و با نوای ساز، می خوشگوار بریز و کام تشنه‌گان خاکسار را سیراب کن. فردوسی آن پیر پاکیزه سرشت سخن سلیس، دقیق و ژرف سرود که من هم با لفظ ترکی در راه او گام گذاشتم، گرچه چنگ زدن در نظمی همچو مروارید او نه لایق هر لفظ ترکی است؛ ولی از آنجایی که مروارید از صدف و شمع از پروانه و گل از خار عار ندارد، من دست به این کار زدم.

سراپای «ساقینامه» با صحنه‌های دلکش، اصطلاحات و مثلهای عامیانه زیب و صیقل داده شده است. شاعر، استعداد و مهارت عالی فردوسی را با کلماتی چون «ذره را چه توان است که نشان از خورشید دهد»، «مور را چه توان است که مدح سلیمان کند» وغیره، میستاید و به اوج جایگاه از جهد و بهای بلند قایل میشود. او خود را متواضعانه با خاک برابر پنداشته، فردوسی را همچو آسمان بلند میانگارد.

افزون بر آن ، در متن ترجمه شمار زیادی شعر های خود « خاموشی » نیز وجود دارد که همه بر استعداد سرشار و زبر دستی شاعر دلالت میکند. از این رو ، هنگام بررسی و بها دادن به استعداد و ایجادیات « خاموشی » کافی و بسنده نخواهد بود که ما تنها ترجمه «شاهنامه» را مد نظر داشته باشیم .

در مورد ترجمهٔ « خاموشی » این پرسشها سزا وار دقت و تأمل اند:

«خاموشی» شاهنامه را در چه زمانی ترجمه کرده است ؟

آیا او همهٔ «شاهنامه» را ترجمه نموده است، یا بخشهایی از آنرا ؟

آیا ترجمه از روی «شاهنامه» منظوم صورت گرفته یا منثور ؟

باور ها و حقایق موجود در ادبیات امروزین ما، به این پرسشها پاسخ درست و دقیق داده‌نمیتواند. روشن ساختن گوشه‌های تاریک این مسأله، زنده‌گی خود «خاموشی» وترجمهٔ «شاهنامه» ، برای پژوهشگران این زمینه ضرور مینماید .

ازترجمهٔ اوزبیکی «شاهنامه» که منسوب به قلم«خاموشی» است، به تعداد چهار نسخهٔ قلمی آن باقیمانده به ما رسیده است. (٦) هر چهار نسخه باقیمانده بـــا داستان « بیژن و منیژه» آغاز گردیده با موضوع جنگ اردشیر علیه هفتواد، به پایان میرسد .

در مورد سال اختتام کار ترجمه و نیز در مورد باور های موجود در باره حجم آن اختلاف وتفاوتهایی‌موجود است. برخی چاپها، سال‌ترجمه‌را ۱۷۳۱ م. (١١٤٤ هـ.) ذکر میکنند. (۷) در حالی که عده‌یی از آثار مربوط به ادبیات ، کار ترجمه را سال ١٦٨٨ م. (١١٠٠ هـ.) ذکر مینمایند. (٨)

باید گفت که نظر نخستین با حقایق تاریخی مطابقت ندارد، چونکه «شاهنامه» بـرای بار نخست به‌وسیلهٔ شاه هجران در سالهای ١٧٥٠- ١٧٥١ (١١٦٤ ٦٥ هـ.) ترجمه شده است؛ ولی این ترجمه در اثر جنگهای حکمران یـارکند باقرا ختاییان وقبچاق تـا غلی، محو ونابود میگردد. در حالی که «خاموشی» پس از شاه هجران زنده‌گی نموده است .

در یکی از نسخه های خطی تـرجمه « خـاموشی » ،یعنی نسخه یـی که دارای شماره (١٩٥٣) است، سال ترجمهٔ اثر «...به تاریخ هـزار ونـودوچهار» (٩) ذکر شده، در حالی‌که‌درسه‌نسخهٔ قلمی‌دیگرسال ترجمهٔآن «...به تاریخ هزارو یکصدو نودو چهار»(١٠) قید گـردیده است. چنین مینمایـد کـه نظر به اشتباه و خطـای کاتب ، سـا ل تـرجمـهٔ اثردرنسخهٔ شماره (١٩٥٣) نادرست ذکرشده‌است. درصورتی‌که تاریخ سه نسخهٔ دیگـر

ترجمه‌را درنظر بگیریم، خاموشی ترجمهٔ «شاهنامه» را درسال ۱۱۹۴ هجری (۱۷۸۰-۸۱م.)
انجام داده است.
جالب دقت اینست که خاموشی «شاهنامه» رااز روی نسخهٔ نثر فارسی شاهنامه‌که بـه وسیلهٔ «شیخ جعفر نجفی» صورت گرفته (۱۱) به‌زبان اوزبیکی برنگردانیده است، بـه خاطر «هم نفس شدن بااهل شعر»، «ابیات دری‌آنرا ترجمه نموده، وباالفاظ ترکی ... بەرشتهٔ نظم کشیده وروشن شدن بهمهٔ خلایق» (۱۲) نظربه استعدادی‌که داشت، ازاصـل نسخهٔ منظوم آن استفاده برده‌است. ترجمه شعری مکمل «هجوسلـطـان محمود» و داستان تولد رستم نیز به گفته های بالا دلیل تواند بود.
ترجمهٔ «خاموشی» را و محمد آخوندوف» ترجمهٔ شعری (۱۳) ذکر میکنند. در حالی که ترجمه به شکل نثر بوده. تنها برخی‌موضوعات وویژه‌گیهای روانی قهرمانان آن به گونهٔ شعر ترجمه گردیده است.
درمورد حجم ترجمهٔ «خاموشی» نیزنظرهای مختلف و متفاوت موجود است. بیشترینه صاحبنظران ونویسنده‌گان دراین‌مورد تماس نگرفته‌میگذرند، درحالی‌که برخی ازآنها میگویندکه«ترجمه، بخش‌سوم این اثر مهم حماسی‌وتاریخی‌رادربر میگیرد» (۱٤) اینگونه نظریات برپایهٔ این گفته‌های «خاموشی» که‌میگوید: «تاریـخ یکهزارو یکصدونود وچهار ازداستان‌نوحوانی بدین آغاز نموده، تا انتهای «سکندرنامـه» ترجمه نمودم» (۱٥)، اظهارشده است.
آیا حقیقت چنین است؟
به‌منظور دریافت پاسخ درست به این پرسش، بازهم به‌خود «خاموشی» مراجعه مینماییم. «خاموشی» درمقدمهٔ نسخهٔ قلمی یاد شده دربالا، درمـورد شاه هجران چنین مینویسد:
«...نظرکیمیا اثر خواجه هجران خوجم به‌این کتاب «شاهنامـه» افتاده، ذوق شان غالب وطبع شان راغب شده، آخوند ملا شاه هجران علیه‌الرحمه والغفـران به‌ترجمهٔ نثر «شاهنامه» به زبان ترکی فرمان عالی شان جاری گردیده، باسعادت برکت نیک آن شاه عالیجناب به زبان ترکی برگردانده بوده‌اند.» (۱٦)
در «شاهنامه» ترکی که به‌سال ۱۹۰۸م درتاشکند به‌چاپ رسیده، چنین میخوانیم:
«... به‌تاریخ یکهزار ویکصد وشصت وچهار، سال اسپ [در] جمادی‌الاخر بـه حضور ناصراهل ایمان، خلیفه رحمان، عنایت ملک منان خواجهٔ جهان، یعنی خواجه - جهان خوجم... این فقیربی بضاعت وحقیرکم استطاعت، یعنی شاه‌هجران از قصه تهمتن داستان شیرجهانگیرو بر روی دلیر رااززبان دری‌به زبان ترکی ترجمه کردم.» (۱۷)

لیکن در هنگام جنگ خواجه جهان خوجم باقلماق تاغلی و قراختاییان، ترجمهٔ یاد شده نیست و نابود گردیده، «ورق از جزء و جزء ازکل جداشده، داستان خوب و حکایت مرغوب عاجز متفرق» گردیده نظر به اینکه «در اوان مشهور و معروف شدن به اطراف جهان» (۱۸) نشر نشده، خاموشی به ترجمه آن دست یازیده است.

چنین به‌نظر میرسدکه درحقیقت هم، «خاموشی» کاری را که شاه هجران آغاز نموده بود، به‌پایان رسانیده‌است. همچنین به‌نظر می آید که یک بخش از ترجمه، مربوط به او (شاه‌هجران) باید باشد؛ ولی اگر نسخه های خطی و چاپی ترجمه را از نظر بگذرانیم، نادرستی این مسأله روشن میشود، چنانکه ترجمهٔ مکمل «خاموشی» امروز به ما رسیده از ملاحظهٔ نسخه های آن چنین بر می آید که آنها از نگاه متن، مقدمه و ساخت ظاهری از همدیگر تفاوت ندارند. نسخه شماره (۱۹۵۳) یکی از نسخه های قدیمتر بوده، یک صفحهٔ مقدمه آن باعبارت «این سومین دفتر است» شروع کرده‌شد، آغاز میگردد. باید گفت که بخش نخستین اثر از دو جلد تشکیل شده است.

نسخه هایی که درسالهای ۱۹۰۶-۱۹۰۸م. در تاشکند به چاپ رسیده‌اند. رویدادهایی را از شاهان کیومرث تا جنگ اردشیر باهفتواد در بر میگیرد. زبان، اسلوب، شعر و ترجمهٔ پارچه های آن (به‌استثنای برخی تفاوتهای جزئی و اسلوبی) بانسخهٔ خطی یکسان است. درنسخهٔ خطی و نیز درنسخهٔ چاپی، پارچه های شعر متعلق به «خاموشی» که گاهی خود با آوردن تخلصش آثر او ضاحت مییحشد، موجوداست موضوعاتی مانند: «سبب تألیف شاهنامه»، «هجویات سلطان محمود»، «ساقینامهٔ ملا خاموش آخوند» مندرج درنسخه خطی شماره (۱۹۵۳)، درهردو چاپ نیز مکمل موجود است. درپایهٔ مطالب یادشده بالا تا پیداشدن نسخهٔ خطی جدید ممکن است به‌این نتایج رسید:

۱- آنگونه که خود شاه هجران تأکید نموده است، «داستان جهانگیر شیرو برزوی دلیر» را ترجمه‌کرده است. اگر چنین باشدکه او «شاهنامه» را ازآغازش شروع‌نموده باشد «خاموشی» بخشی از ترجمهٔ نخستین را مناسب ودرست پنداشته، ترجمهٔ آنرا از داستان «بیژن و منیژه» ادامه اداده است؛ اما نظر به اینکه ترجمهٔ شاه هجران موافق به ذوق و طمعش واقع نشده است، ترجمهٔ خود را در داستان اردشیر توقف‌داده، از شروع اثر کار ترجمه را آغاز نموده یا که از نگارش خود بیرون داده است؛ اما از کمال انصاف، سخنان «از غصهٔ تهمتن داستان جهانگیر اردشیر و برزوی دلیر را ترجمه کردم» شاه هجران نیز باقیمانده است.

۲- نسخهٔ خطی ترجمه به طور مکمل موجود بوده ناشران تاشکند از آن استفاده نموده‌اند؛ ولی بخش نخستین آن بنا بر عواملی گم شده یاکه تا اکنون پیدانشده است.

۳- باید گفت که با در نظر داشت اهمیت قابل ملاحظه خدمت شاه هجران در این امر، ممکن است این ترجمه را طور مکمل متعلق به «خاموشی» شمرد.

پا نویسیها :

۱- ی. ا . بیر تیلس، تاریخ ادبیات فارسی، مسکو: ۱۹۶۰، ص ۷۱ .

۲- علیشیر نوایی، آثار منتخب ، جلد ۳ ، تاشکند: روز ادبیـــی نشر ، ۱۹۴۸، ص ۲۰۴ .

۳- این ترجمه در شماره (د- ۱۳) کتابخانهٔ عمومی لیننگراد بـــــه نام سالتیکف شچدرین نگهداری میشود.

۴- شاهنامهٔ فردوسی ، اکادمی علوم جمهوری اوزبیکستان شوروی ، انستیتوت شرق شناسی به نام بیرونی، شماره ۷۰۱۹ .

۵- نسخه شماره ۱۹۵۳، ورق ۲۶۵۵ .

۶- نسخهٔ شماره ۱۹۵۳، ۱۳۲۲، ۹ ، ۵۰۰۹ ، کتابخانهٔ اکادمی علوم اتحاد شوروی ، انستیتوت شرق شناسی، بخش لیننگراد، شماره د - ۲۴ .

۷ عثمان محمد آحونوف ، کلاسیکها ی ادبیات اویغور ، تاشکند: روز ادبیــــی نشر ، ۱۹۵۹، ص ۱۴ .

۸- ج شریف اوف ، از تاریخ ترجمه در اوزبیکستان، «فن»نشریاتی، تاشکند : ۱۹۶۵ ، ص۷۸؛ ادبیات اوزبیک ، ۴ جلدی ، جلد ۴ ، کتاب-۲ ، تاشکند : روز ادبی نشر ، ۱۹۶۰ ، ص ۲۲۹ ، فهرست نسخه های خطی شرقی کتابخانهٔ اکادمی علوم جمهوری اوزبیکستان شوروی ، جلد۲ ، تاشکند : ۱۹۵۴، ص ۳۹۴ .

۹- همان نسخهٔ خطی، ورق۱ .

۱۰- نسخهٔ خطی شماره ۱۳۲۲، ورق ۳ ب .

۱۱- ادبیات اوزبیک، همان جلد، همان کتاب ، همان صفحه؛ ج . شریف اوف همان اثر ، همان صفحه .

۱۲ شاهنامهٔ ترکی، تاشکند. ۱۹۰۶، ص ۶۴۰ .

۱۳- همان اثر ، همان صفحه .

۱۴- ج شریف اوف ، از تاریخ ترجمه در اوزبیکستان، ص ۷۸ .

۱۵- شاهنامهٔ فردوسی ،شماره ۱۳۲۲، ورق -۳ ب .

۱۶- شاهنامهٔ فردوسی، شماره ۱۳۲۲، ورق ۷ ب .

۱۷- همان نشر، ص‌ص ۱۳۴- ۱۳۵ .

۱۸- نسخهٔ خطی ۱۳۲۲، ورق ۳ ب .

واصف باختری

ستایشگر خراسان

خاقانی، سخنور چیره دست و نامور سده ششم، را «حسان العجم» و «شاعر دیرآشنا» نامیده‌اند، ولی من سزاوارتر میپندارم که او را ستایشگر خراسان بخوانم، زیرا از شاعران کهن ما هیچ یک به اندازه او در ستایش خراسان شعر نسروده و آرزوی دیدن خراسان را در دل نپرورانیده است (۱)

روان نویسنده را از دیرباز، از آوان کودکی، با این شاعر سترگ آشناییهاست؛ اما تا هنوز در برابر شعر سخته و شکوهمند او خویشتن را همان کودک پارین و پیرارین میداند.

این برگها بهره‌یی از یادداشتهایی استند که در درازای سالها در پیرامون زنده‌گی، اندیشه، و ویژه‌گیها و دشواریهای شعر او گرد آمده اند و شاید خوانش آنها پژوهنده‌گان جوان را سودمند افتد.

-۱-

افضل الدین بدیل بن علی خاقانی شروانی به سال پنجصد و پانزده هـ. ق. در شروان زاده شد. پژوهنده‌یی او را فرزند غیرشرعی عموی وی کافی‌الدین عمر بن عثمان طبیب، که آموزگار او نیز بوده، میداند. (۲)

ولی خاقانی‌شناسان دیگر این سخن را به هیچ روی نمیپذیرند. (۳) پدرش علی نجار شروانی و کنیز نسطوری نو مسلمانی بوده و خاقانی با اصول عقاید و مراسم و آداب

مسیحیت را از وی آموخته است و معلومات خود را از مسیحیت که در ادبیات سده های اسلامی نادر است مرهون مادر و محیط خود میداند. دیوان خاقانی سرشار است از نکات ویژه مسیحیت که با اندیشه ها و عبارتهای اسلامی به هم می آمیزند. در دیوان او، حتی، متون نیایشهای مسیحی نیز نقل گردیده است. در هیچ مکان دیگری جز ماورای قفقاز که این هردو آیین را یکسان در دامان خود پرورانیده است، این شعرها نمیتوانستند پدید آیند. از دیوان خاقانی چنین بر می‌آید که او در تفلیس نیز به سر برده با زبان و فرهنگ گرجی هم آشنا بوده است. (٤)

روزگار کودکی وی به تهیدستی و بینوایی گذشته است. اگر عمویش که مردی دانشمند، طبیب و روشنفکر بوده است زبان تازی را بدو نمی آموخت و به بالش استعداد او توجه نمیکرد، «کودک در خانواده پیشه ور چون درختی جنگلی خود روی بار می آمد.» (٥)

فرا گیری دانشهای متداول روزگار نخستین بر روان خاقانی تأثیری ژرف به جاگذاشت. نخستین شعر های او که به تخلص «حقایقی» سروده شده‌اند نام سخنسرای جوان را در شهر کوچک شروان بر زبانها انداختند. ابوالعلای گنجه‌یی سخنور بلندآوازهٔ شروان او را به شاگردی پذیرفت و چنان شیفتهٔ دانش و استعداد بار آور این شاعر جوان گردید که دختر خود را به زنی بدو داد، حال آن‌که یکی از شاگردان دیگرش، حقایقی، نیز سخت دلبستهٔ این دختر بود.

پس از آنکه ابوالعلای گنجه‌یی، ملک‌الشعرا و سیدالشعرای دربار شروانشاه ابوالمظفر خاقانی‌اکبر منوچهر بن فریدون در دربار این پادشاه برای او جایگاه سزاوار یافت، شاعر جوان به خاقانی متخلص گردید.

پیروزیهایی که خاقانی در دربار شروانشاه به دست آورد، رشک استادش ابوالعلای گنجه‌یی را بر انگیخت. ابوالعلا به چاره‌گریها دست یازید تاآنکه سرانجام توانست خاقانی را در چشم شروانشاه خوار مایه جلوه دهد. پس از این بود که شاعر پیر و شاعر جوان، تیغ هجا در دست، به جان هم افتادند و این کار تا جایی بالا گرفت که خاقانی ابوالعلای گنجه‌یی را به داشتن گرایشهای اسماعیلی وباطنی متهم ساخت. (٦)
و به جستجوی پناهگاه و حمایتگر دیگری بر آمد و خواست به دربار علاء الدین آتسز

بپیوندد؛ اما رقیب دیگر او ، رشید و طواط، نگذاشت که خاقانی به این آرزوی خود دست یابد. (۷) کوشش او برای ورود به جرگهٔ سخنسرایان دربار سنجر نیز راه به جایی نبرد؛ زیرا نتوانست ازری گامی این سوتر نهد و واژگونه‌شدن امپراتوری بزرگ سلجوقیان‌به دست ترکان غز همه‌رویا های او رانقش بر آب ساخت. خاقانی به پایمردی دیمتری اول پادشاه گرجستان به سال پنجصدو پنجاه ویک هـ. ق. از شروانشاه اجازت یافت که به حج برود. درجریان این سفر چندی دراصفهان و بغداد اقامت‌کرد. هنگام بازگشت از سفرحج در اصفهان با دشواریهای‌جانکاهی روبه‌رو شد؛ زیرامردم اصفهان در اثر هجوی که مجیرالدین بیلقانی ، شاگرد خاقانی، سروده به وی نسبت داده بود او را آزردند . (۸)

ارمغانی که خاقانی از سفر حج آورد، مثنوی بلندآوازهٔ تحفة العراقین‌است که آنرا نخستین سفر نامهٔ منظوم زبان پارسی میانگارند .

اندکی پس از آنکه خاقانی به شروان برگشت به زندان افتاد . واین هنگامی است که شروانشاه منوچهر دیده از جها ن فرو بسته است و بیوهٔ او تا مارا (Tamara) میخواهد فرزند کهتر خویش محمد رکن‌الدین تقان را به جای فرزند مهتر شروانشاه اخستان بر اورنگ شهر یاری بنشاند و خاقانی با خواست او هماهنگی ندارد .

گواه استوآردرستی این پنداشت چکامه‌یی است که خاقانی‌آن را به سال پنج صدو شصت و چهار هـ. ق. سروده است و خاور شنا س نا مور نیلیلووسکی (Nilelovsky) حلاف پژوهشگران دیگر ممد وح‌این‌چکامه‌راامپراتورروم شرقی (Manuelkomsenos) (۱۱۴۳ - ۱۱۸۰) میپندارد نه رقیب وپسر عموی او اندرونیکوس (Andronikos) . از این چکامه چنین بر می‌آید که خاقانی از شروان نخست به گرجستان و سپس به قسطنطنیه به دربار امپراتور روم شرقی رفته است . « در این چکامه ازمسایل مذهبی‌سخن رفته است که درآن روزگاران روم شرقی ودنیای‌مسیحیت ارتدکس راتکان داده بود، مانند تفسیرآیهٔ انجیل یوحنا که میگوید: به‌سوی پدر خویش بازمیگردم؛ زیرا پدرم از من بزرگتر است . » (۹)

در جریا ن این سفر ، خاقانی ، از اندیشه‌های‌شورای مذهبی که‌تحت نفوذ(Manuel) و مخالف پنداشتهای اندرو-نیکوس بوده پشتیبانی کرده است .

اندرونیکوس که‌از دیارخویش تبعید شده بود بازن خود تیودورا (Theodora)

بهملو رای قفقاز آمد و به دربار گیورگی سوم پادشاه گرجستان (۱۱۵۶-۱۱۸۴) پیوست.
ین شاهزادهٔ تبعیدی بعداً باخاقانی رابطه هایی برقرار ساخت که بسیار جالب توجه هستند.
در گرجستان موکب اندرونیکوس رابا بزرگداشت تمام پذیره میشوند و وی نیز در نبرد مردم گرجستان و شیروان بر ضد دشمنان آنان دلیرانه اشتراک میورزد. (۵۶۹ ه. ق. ۱۱۷۳ میلادی). (۱۰) در همین هنگام است که خاقانی چکامهٔ شیوایی در ستایش اندرونیکوس میسراید و او را سزاوارترین وارث تخت و تاج امپراتوری روم شرقی و نجات بخش فرودستان عامه و زحمتکشان میخواند.

تاریخ، بعدها، درستی پیش بینی خاقانی را به اثبات رسانید؛ زیرا همین شاهزاده، خلاف پایگاه طبقاتی خویش، چندین جنبش دهقانی را دلیرانه رهبری کرد. (۱۱) ولی سرانجام شاهزادهگان بیزانس و اشراف فیودال سپاه را بر اندرونیکوس شورانیدند و او را دستگیر کردند و به دار آویختند. (۱۲) باری خاقانی که ازشروان و دربار شروانشاهان به ستوه آمده بود به سال پنج صدو هفتاد ه.ق. به بهانهٔ حج (باردوم) و به رسالت سیاسی از سوی اندرونیکوس رهسپار عراق عرب شد. چندی در بغداد بهسر برد و باآن که خلیفه او را به دبیری خویش فراخواند ازپذیرش دستور او سرباز زد. (۱۳) وپس از زیارت حج به شروان بازگشت.

بهگفتهٔ پژوهندهیی در این هنگام نام وآوازه شاعر از حدود محیط تنگ و کوچک شروان فراتر رفته بود. بااین همه هر اندازه که بر آوازه و شهرتش افزوده میشد، زندهگی چهره حشن تری بدو مینمود. پسر بیست سالهاش رشیدالدین بهبیماری جانکاهی گرفتار شد وپیش چشم پدر زندهگی رابه تلخی پدرود گفت و مرگ زنش که خاقانی سخت شیفتهٔ او میبوده زندهگی شاعر را در رود باری ازاندوه فروبرد. (۱٤)

بااین هم خاقانی بهگونهیی پیگیر تلاش میورزید که ازشروان فرار کند. ، اماهمواره باناکامی روبه رو میشد. اخستان که اینک افسر شاهی بر سر نهاده بود باخاقانی ناساز گار بهایی داشت، ولی ازدست دادن او را نیز روانمیداشت.

دراین هنگام خاقانی راباز سودای خراسان درسرافتاد. درآن آوان خوارزمشاه بر خراسان فرمانمیراند. رشیدالدین وطواط دیدهاز جهان فروبسته بود (پنجصدو هفتادوسه) و خاقانی امیدوار بود که به جانشینی او برگزیده شود، که این آرزو نیز برآورده نشد. شاعر بزرگ بهسال پنج صدو هشتاد بهتبریز رفت و ازتبریز به بغداد و شهرستانهای پیرامون آن

سفر کرده ولی بغداد و بغدادیان را نپسندید و به تبریز برگشت و بازشعلهٔ پارسایی و عزلت گزینی در کانون روانش برافروخته گردید و سرانجام به سال پنج صد و نود و شش ه. ق. به جاودانه‌گان پیوست. (۱۰)

-۲-

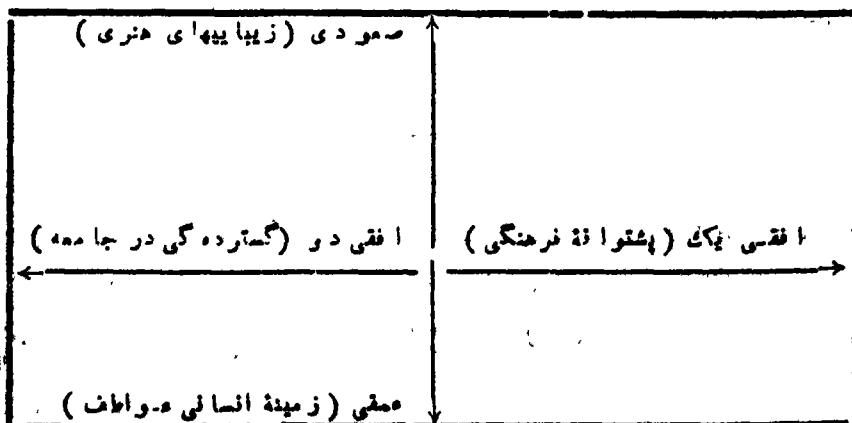
خاقانی از آن دست شاعرانی است که شعرش خواننده را به هماوردی فرامیخواند. او بر دانشهای گونه‌گون روزگار خویش دست داشته و از فرهنگی پربار و غنی بهره وربوده است. ابهام در پاره‌یی از شعرهای او به حدی است که گفته‌اند در سراسر دیوان خاقانی، جز پنج صد بیت، شعر با معنایی نمیتوان یافت.

پژوهشگری را در مقایسهٔ خاقانی با چند شاعر دیگر سخنان ژرف و اندیشه انگیزی است. او میگوید: «شکوه و اوج یک سخنور یا بی ارجی سخنوری دیگر، عرصه‌یی است که مرزهای آن را خطهایی پدید می آورند که از چهار نقطهٔ پیرامون ذات شاعر، به یکدیگر میپیوندند. بدین‌سان که اگر ذات شاعر را مرکز این عرصه به شمار آریم، چهار نقطه در پیرامون او به یکدیگر میپیوندند: یک نقطه منتهی الیه حد صعود هنری و امکانات هنری اوست و یک نقطهٔ دیگر منتهی الیه نطقهٔ نفوذ اوست در میان قشرها و گروههای مردم روزگارش یا مردم همه دورانها. نقطهٔ سوم منتهی الیه عمق عاطفی و تعالی هنری کار اوست و نقطهٔ چهارم منتهی الیه خطی است که پشتوانهٔ فرهنگی او را نشان میدهد. اگر این اندیشه را با پیکره یی ارائه کنیم چنین خواهد بود:

صعودی (زیباییهای هنری)

افقی دو (گسترده گی در جامعه)

افقی یک (پشتوانهٔ فرهنگی)

عمقی (زمینهٔ انسانی عواطف)

امتداد این چهار خط، که در واقع نامحدود است و بیکران، میتواند به طور نسبی مشخص و محدود شود، یعنی حدی برای هر کدام تصور کنیم؛ مثلاً هر خط را به صد یا بیست قسمت بخش کنیم. وقتی یک شاعر را در مرکز این چهار خط قرار دهیم، به طور نسبی میتوانیم حدود کشش این خطوط را در قلمرو شخصیت او ترسیم کنیم - مثلاً شاعری مانند خاقانی به میان مردم راه نیافته است. بنابراین، نقطه‌یی را که برای گسترش حوزهٔ نفوذ او در میان مردم (روی خط افقی دو) در نظر میگیریم نقطه‌یی است بسیار نزدیک به مرکز، یعنی خط بسیار کوتاهی نصیب او میشود؛ مثلاً از بیست قسمت هفت قسمت یا کمتر. در صورتی که اگر سعدی را در این مرکز قرار دهیم، سهم شخصیت او از خط افقی دو (یعنی گسترش در میان مردم) بسیار خط بلندی است که از مرکز دور است و نشان میدهد که وی در میان گروههای مردم نفوذ فراوانی داشته است. حال بر میگردیم به خط افقی یک (یعنی خط نماینده حوزهٔ پشتوانهٔ فرهنگی) و خاقانی را مورد بررسی قرار بدهیم.

بررسی شعر خاقانی نشان میدهد که وی از پشتوانهٔ فرهنگی بسیار سرشاری برخوردار است. از فرهنگ اساطیری، فرهنگ اسلامی، فرهنگ مسیحی و از دانش و فلسفهٔ روزگار خویش آگاهی ژرفی دارد. پس میتوانیم روی خط افقی یک (یعنی گسترش پشتوانهٔ فرهنگی) نقطه‌یی را که از مرکز کاملاً دور است نشان بگذاریم، به علامت این که پشتوانهٔ فرهنگی این شاعر گسترده است

حال برای مقایسهٔ یک شاعر دیگر، مثلاً فرخی سیستانی را در این مرکز قرار میدهیم و روی خط افقی یک (حوزه پشتوانهٔ فرهنگی) برای او نقطه‌یی در نظر میگیریم. این نقطه خیلی از مرکز دور نیست و نشان میدهد که وی فرهنگ بسیار غنی و گسترده‌یی نداشته است.

بار از مرکز خطوط به خط عمقی توجه میکنیم: میتوانیم جلال‌الدین محمد بلخی را در این مرکز قرار دهیم و ببینیم که بهرهٔ او روی خط عمقی تا چه اندازه زیاد است، در حدی تقریباً نهایی، در دورترین نقطه نسبت به مرکز، یعنی عالیترین حد عمق انسانی. برای مقایسه یک بار هم اگر عنصری را روی همین خط بسنجیم، میبینیم که بهرهٔ او از خط عمقی (حوزه عواطف انسانی) بسیار اندک است.» (۱۶)

یاد داشتها:

۱ـ بررسی آماری نشان میدهدکه خاقانی بیشتر ازسی وهفت بار خسراسان راستوده ست.

این جایاد کرد چند مطلع اورا بسنده میپنداریم:

رهروم مقصدامکان بهخراسان یابم تشنهام مشرب احسان به خراسان یابم
(دیوان، چاپ عبدالرسولی، ص ۲۹۷)

به خراسان شوم انشاءالله چون خسور آسان شوم انشاءالله
(ص ۴۱۳)

من به ری عزم خراسان داشتم زان که جان بود آرزو مندش مرا
(ص ۵٦۸)

چه سبب سوی خراسان شدنم نگذارند عندلیبم به گلستان شدنم نگذارند
(ص ۱۴۸)

۲ـ ر.ک. به:

ریپکا، پروفیسریان، سخنرانی دربارهٔ خاقانی، مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات، تهران: ش ۴، سال دهم: تیرماه ۱۳۴۲، صص ۳۹۷ـ۴۰۵.

۳ـ ر.ک.به:

زرین کوب، عبدالحسین، باکاروان حله، تهران: ۱۳۴۷، ص ۱٦۰.

۴ـ ریپکا، سخنرانی دربارهٔ خاقانی، ص ۳۹۷.

۵ـ همان جا، ص ۳۹۸.

٦ـ روز معاملت چوجهود مخنثی امابه وقت دعوی عیسی بن مریمی
هم منکر خدایی وهم منکر رسول رخ سوی قبله داری وازمصر ملهمی

۷ـ ازاین روخاقانی را درهجوولواط شعرهای زیادی است، بهگونهٔ مثال:

بدنثری وزسایل من دیده چند وقت کز نظمی وقصاید من خوانده چند گاه
زرنیخ زرد ونیل کبود ترا ببرد گوگرد سرخ و مشک سیاه من آبروجاه
خاقانی وحقایق طبع وتوو مجاز این جا مسیح وطوبی وآنجا خروگیاه
(دیوان، ص ٦۷۴)

۸ـ رباعی مجیرالدین درهجای اصفهان:

گفتم ز سپاهان مددجان خیزد لعلی است مروت کـه از این کان خیزد
کی دانستم کامل سپاهان کوراند باآن همه سرمه کز سپاهان خیزد

۹- ریپکا، سخنرانی درباره خاقانی، ص ۴۰۰.

۱۰- همان جا، همان صفحه.

۱۱- روزم فروشد از غم هم غمخوری ندارم رازم برآمد از دل هم دلبری ندارم

(دیوان، ص ۲۷۲)

برای آگاهی بیشتر ر.ک.به :

سید صفدر حسن، سرگذشت یک قصیده، مجلهٔ کتاب، ش ۳، سال سوم، ۱۳۵۹.

ترجمهٔ نویسنده.

۱۲- پیلا دسکی، رابرت، ف. تاریخ جنبشهای دهقانی در ماورای قفقاز، ترجمهٔ بهمن ماهانی، تهران: ۱۳۵۸، ص ۲۷.

۱۳- خلیفه گوید خاقانیا دبیری کن که پایگاه ترا بر فلک گذارم سر
دبیرم آری سحرآفرین گـهٔ انشأ ولیک ز حمت این شغل را ندارم سر
به دستگاه دبیری مرا چه فخر که من به پایگـاه وزیری فرو نیارم سر
چوآفتاب ضمیرم عطاردی چه کنم کلاه عاریتی را چـرا سپارم سر

(دیوان، ص ۹۳۸)

۱۴- خاقانی را درباب بیماری و مرگ این فرزندش شعرهایی است سخت روانگداز، به گونهٔ نمونه چند مطلع آورده میشود :

دانی‌نواز من بیمار شد بود همه بهر بیمار نوازی به من آیید همه

(دیوان، ص ۴۱۷)

بر سر شهره هجز یم کمر بسر بندیم   رخت همت زرصد گاه خطر بربندیم

(دیوان، ص ۵۰۲)

در پیخ میوه عمر م و سپید کـز سرپای   به بیست سال برآمد به یک نفس بگذشت

(دیوان، ص ۵۸۰)

۱۵- خاقانی در نکوهش بغداد و بغدادیان شعری چند سروده است، به گونه نمونه :

خاقانیا ز بغداد اهل و فا چه جویی ؟   کز شهر قلب کاران این کیمیا نخیزد

گر خون اهل عالم ریزند دجله دجله   یک قطره اشک رحمت از چشم کس نریزد

(دیوان، ص ۶۰۳)

۱۶- ر. ک. به:

شفیعی کدکنی، محمدرضا، منحنی شعر فارسی در قرن اخیر، کیهان (ویژه هنر و ادبیات)، ش ۱۰۱۴۳، اول اردی بهشت ۲۵۳۶ .

****

عبدالله سمندر غوریانی

ذوق حضور در جهان رسم صنم گری نهاد
عشق فریب میدهد جان امید وار را

در فلسفهٔ باستان پیش از سقراط تا آنجا که تاریخ گواه است، انکسا غوراث نخستین خردمند فرزانه‌یی بوده که ادعامیکرده این عقل است که نابسامانیهای جهان راسروسامان میدهد وامور برهم ودرهم رامرتب میسازد وجمع وجور میکند؛ ولی همانطورکه افلاطون در رسالهٔ «فیدون» یاد آور میشود او درجوانی خیلی شیفتهٔ این گفته انکساغوراث بوده بسیارهم میخواسته است تابه‌چشم سربیند که نقش این عقل جهانی در تنظیم امورجهان‌چه گونه است وبه‌کدام نحوه عمل میکند؟ ولی همین که دیده که‌سراپای توجیه وتفسیرانکسا-غوراث ازپدیده های طبیعی به‌روی همان مفاهیم واصطلاحات آب وآتش وخاک وباد وجذب ودفع وکشش وفشار استوار است، متوجه میگرددکه برخلاف توقع قبلی وی هرچند، که انکساغوراث به عقل درتوجیه جهان تأکید فراوان کرده‌است، درسراسر تعبیرها واستدلالهای وی آنچه که‌فراموش گشته، فقط همان عقل کل ونقش آن درتنظیم امورجهان است .

مگرهمانطورکه تکامل منطقی مکاتب سقراط وافلاطون وارسطو نشان میدهد. فهم این هرسه بزرگمرد خرد واندیشه، ازگفته های انکسا غوراث به‌گونه‌یی بوده است که‌گویا عقل اگر تنظیمگر جهان است، میباید همانطورکه درهنر وصنعت دیده میشود «ماده»‌یی باشد، عقل (آیده) آن را به‌روی «غایه» وهدفی شکل و«صورت» بدهد. بنابراین، بایسته است

چهار علت «مادی» و «صوری» و «فاعلی» و «غایی» دست اندرکار تنظیم امور جهان اند که این در حقیقت از تفکر در مباحثهٔ انکساغوراث درباره عقل و نقش آن در نظم جهانی پدید و مایه گرفته است. مگر به گونه‌یی که از نوشته های ارسطو بر می آید، ارسطو علت مادی » را بیشتر از فلاسفهٔ مکاتب ملیط و طبیعیون اوایل همانند طالس و باز علت صوری » را از استاد خود افلاطون اخذ و اقتباس کرده است و اما علت «فاعلی» و علت غایی» را بیشتر تحت تأثیر مطالعات و بررسیهای خود در زیستشناسی ساخته و پرداخته ست، هرچندی هم که همین اکنون اشارت کردیم میتوان ریشه های این هرچهار علت را در نظریات انکساغوراث بررسی و ردیابی کرد. آنچه که از گفتهٔ افلاطون و بخصوص ارسطو میفهمیم، این مطالب عمده و بنیادی است که جهان «آیده‌ها» آنجا مورد پیدا میکنند که پای اعمال و غایه ها در میان باشد و این خود دلیل و گواه صادقی بر این مطلب و مطلوب است که جهان «آیده‌ها» و یا «صور» اجزاء بلافصل و سارای همین دنیای اعمال و افعال ماست و نه از دنیای صرفاً فزیکی و یا زیستشناسی که همین محیط اجتماعی و صحنهٔ تاریخ است و به واسطهٔ همین اشباع نیازها و غایه هاست که دست به کار میشویم و به ایده های خود بوسیلهٔ کار و عمل خویش تحقق میبخشیم.

و ارسطو میگوید که چهار علت به دو علت بر میگردد، چونکه علت غایی در پایان کار همان «صورت» است که در یک شی (ماده) تحقق پیدا میکند و باز از رهگذری هم خود همین «ایده» که در آغاز به صورت «غایت» است و در پایان به گونهٔ صورت تبارز مینماید؛ چون همزمان انگیزه و باعث فعل فاعل نیز میشود. بنابراین، علت «صوری» باعلت «غایی» و همزمان باعلت «فاعلی» یکی و یگانه میگردد. و بدین ترتیب است که چهار علت را تنها به دو علت خلاصه و اختصار مینماییم. تحلیل بالا نشان میدهد که این خلاصه سازی و تقلیل و کاهش چهار علت به دو علت در صورتی امکان و تحقق پیدا میکند که ما بتوانیم در جریان کار و پراتیک اجتماعی با عمل و عمل خود «ایده» را به گونهٔ «صورت» و «علت غایی» را به مثابه باعث و انگیزه و علت علت فاعلی بپذیریم ورنه اگر کدام فعل و عمل و یا کار و فعالیتی نباشد، نمیشود که علت غایی به علت صوری و یا به علت فاعلی تغییر موقعیت بدهد و استحاله بیابد و این همان مطلب و یا طرحی بود که ما در شماره (۷-۸) این مجله کوشیدیم تاکه مثل افلاطون و صور ارسطو را بر مبنای آن تحلیل و تجزیه نماییم. آنگاه که فلسفهٔ ارسطو در قرون وسطی به کلیسا رسید، هرچند که این فلسفه از هر مایه

و ریشه گرفته بود ، مگر به مزاج مسیحیت که باور به «خلقت» داشت ، سخت سازگار افتاد ، چونکه در اصل هنر و آفرینش هر دو به همین اصطلاحات غایت و فعل و صورت و ماده پیوسته و وابسته است و همین خود انگیزه یی برای پذیرش و تداوم این فلسفه در دنیای مسیحیت در طول قرنها بوده و هست .

مگر در دوره رنسانس و پس از آن تا قرن هژدهم مکتب سقراط و افلاطون و ارسطو به دست فراموشی سپرده شد که قسماً به خاطر عناد با کلیسا بود و اکثر هم به واسطه یی که بورژوازی نو خاسته با پیوند به علوم طبیعی رشد و تکامل مییافت و زمینه و مجال آن نبود که مسألهٔ «غایت» و «هدف» و یا «ایده» در دانش طبیعت شناسی مطرح گردد .
همانطور هم فلاسفهٔ آن دوران به رهبری بیکن و دکارت با استفاده از روشها و اسلوبهای علوم طبیعی و علوم ریاضی در دو خط سیر متفاوت (عقل گرایی و تجربه گرایی) کشیده شدند که عقلیون ایده ها را در اذهان و عقول و تجربیون آنها را در اشیا جستجو میکردند و کلیهٔ این تلاشها به بن بست رسید ، چون واقعاً هم همانطور که دیدیم ایده ها نه در ذهن افراد وجود دارند و نه هم در پدیده ها . و خیلی هم طبیعی بود که چنین فرجامی را میبایستی انتظار میبردیم و بایستی هم که چنین میشد ، چونکه ایده ها به افعال و اعمال و اهداف و غایات ارتباط دارد و نه به اذهان و اشیا . و این امانویل کانت بود که در قرن هژدهم ، روی این مطلب فراوان تأکید میکرد که ایده ها در پیوند و ارتباط با تجربهٔ انسانی و با وابستگی متقابل ذهن و عین مفهوم دارد و نه در جدایی و افتراق ذهن و عین . و در واقعیت امر همین پیوند ذهن و عین و رابطهٔ افراد و اشیا و یا روانشناسی و فزیک است که جامعه شناسی را میسازد و امر غایت و هدف در اعمال و افعال را به جد عنوان میکند .

این تلاش کانت در واقع همان احیای سنت ارسطویی و افلاطونی ایده بوده که ما داستان این تحول ایده ها را از دوران کانت به بعد تا دوران معاصر در شمارهٔ نهم این مجله شرح و تفصیل داده ایم .

آنچه را که در این مقالت بیشتر میخواهیم به روی آن تأکید و اصرار نماییم این است که خود «ایده» همین که به صورت «شئی» در آمد و مثال افلاطونی شکل (صورت) ارسطویی را به خود گرفت ، مسأله به همین جا پایان نمییابد ، بلکه خود همین «صورت» طی استحاله های مکرر و تصعیدهای پیهم به فتیش (بت) تغییر و ضع میدهد و سر انجام «صورت» به صورت پرستی منجر میگردد .

آنگاه که کالایی را تولید مینماییم «ایده» از آن داریم که آنرا در خارج از خود و به روی یک «شیء» در «طبیعت» بیرونی تجسم میدهیم و باز که آنرا با کالای دیگری مبادله مینماییم ـ که ماهیت و گوهر کالا خود در همین امر مبادله و معاوضه خلاصه میشود ـ درحقیقت واقع دراین معامله آنچه برملا وآفتابی و برهنه است، صرفاً این است که ما کالایی را با کالایی تعویض کردهایم نه کم و نه بیش. و این به خاطر آنکه ارزش مسلط و حاکم بر این معامله بهگونهیی تعبیر میشود کهگویی من حاصل و محصول نیروی کار و خدمت خود را با آنچه که فرآورده نیروی کار و دسترنج آن دیگری است، مبادله کردهام، مگر این مبادلهٔ خدمات و خرید و فروش نیروی کار زمانی در واقع و به نحو بالفعل تحقق پیدا میکند که همان نیرویی که پیش از آغاز به فعل به گونهٔ امکان وایدهآلی وجود داشته است، به شکل عینی و محسوس آن و به صورت کار تجسم یافته در کالا، ظاهر گردد و نموده آید و در غیر آن نه کدام ایدهآلی تحقق پیدا میکند و نه هم خدماتی مبادله میگردد که بتواند نیازها و خواستهایی را مرفوع بسازد.

و اما به مجرد آنکه همین ایدهآلها به صورت امر واقع و ارزشها به گونهٔ «شئ» و «مثالها» به صورت «صور» و «خدمات» به رنگ «کالاها» تغییر چهره دادند، دیگر همه چیز وارونه میگردد و آهسته آهسته محیط شفاف روابط انسانی تا آنجا کدر و تیره میشود که «کالاها» میماند و «خدمات» فراموش میگردد و «اشیاء» بر جای میمانند و «ارزشها» از یاد میرود و کالاها انسان گونه و انسانها کالا گونه میشوند و «فتشیزم» (سحرویت کالا) به جلوه گری آغاز مینماید.

«کاملاً» محسوس است که انسان در نتیجهٔ کوشش خود صورت مواد طبیعی را به نحوی تغییر میدهد که برای وی مفید تواند بود. مثلاً وقتی از چوب میزی ساخته میشود، شکل چوب تغییر میکند، لیکن با وجود این تغییر میز به چوبی خود باقی میماند و در اعداد اشیای محسوسه عادی به شمار می آید، ولی همینکه به صورت کالا در آمد به شئ محسوس غیر قابل لمس تبدیل میگردد.

از این لحظه دیگر میز تنها با پایه های خود برزمین قرار نمیگیرد، بلکه در برابر کالا های دیگر به سر تکیه میکند و آنگاه از سر چوبین خویش هزاران افکار عجیب بیرون میریزد که در مقابل آنها بر رقص در آمدن میز خود غریب به نظر نمیرسد.» چون نیروی کار تنها در «کالا» عینیت پیدا میکند طبیعی آن مینماید که ارزش [illegible]

کار هم در همان چیزی که به مصرف آن رسیده است، تبارز نماید. و باز همین نیروی «سیال» کار که به صورت یک کالا «تبلور» یافته و با «کار تجسم» یافتهٔ دیگری که آنهم شکل «کالا» را به خود گرفته است، مبادله گردید خود این پراسس این نظر را تقویت میکند که ارزش واقعاً درخود همین اشیای مصرفی قرار دارد و از خصوصیت ذاتی و بنیادی آنهاست.

و تاآنجا که یک کالا با کالای دیگر معاوضه میشود، روند مبادله خود بیانگر آنست که هر کالا ارزش خود را در کالای دیگری سراغ مینماید، درست و به همان سان که شعور زمانی به خودآگاهی میرسد که باشعور دیگری مقابل و مواجه گردد کالای A نیز خود را در آیینهٔ کالای B و باز کالای B خود را در آیینه کالای A میبینند؛ اما همین که یک کالای معین و مشخص معیار مبادله قرار گرفت، به جای آنکه همانند شکل مبادلهٔ قبلی هر کالا «وسیله‌یی» برای مبادله با کالای دیگری باشد ، این کالای معیاری خودبه صورت ایدال و «هدف» در می آید که این مرحلهٔ دیگری از تصمید کالا و فتشیزم کالا یی است و اسانوع عالیتر وکاملترآن همان جانشین شدن «نقدینه» درعوض کالای معیاری است، کهخود یکسر به مشابه جوهر هرگونه بها و ارزش نمودار میگردد ودر روزگاری که آفریدهٔ ثروت بود، آفریدهگارآن میگردد اینجاست که سحر و افسون کالا یی برانسان چیره میشود و ماهرقدرکهبه زروسیم خیره مینگریم به همان پیمانه انسان راتیره مینگریم و پایان کار فتشیزم کالا یی به آنجا میانجامدکه انسانها غرق و مستحیل میگردندو بتهای کالا وپول وزروسیم عروج مینماید.

این سحر کالا یی بیشتر از همه نزد علمای اقتصاد فریفتاری ویژه دارد که مکتب فیزیوکراتها طبیعت را وباز مکتب سوداگران زروسیم را حایه و منشأ ثروت و دارایی

میانگارند. درهمین مورد بی‌مناسبت نمینماید تامثال مشهور مغاره افلاطون را بازبگوییم که‌دران موردهمین ایده‌ها آن را مثل زده است.

افلاطون مردمی را که توان دید ایده‌ها راندارند ودرعوض به‌تماشای اشیایی سرگرم میشوند که‌تنها بهره‌یی ازایده‌ها دارند، به‌زندانیان مغاره تشبیه میکندکه ازپشت سخت به دیوار مغاره بسته شده‌اند وازپشت سرآنان رهگذرانی آمد وشد دارندکه تنها تصویر آنسان به‌واسطهٔ نور خورشید روی دیوار مقابل چشماشان میافتد. این زندانیان همین تصاویر و اشباح راکه میبگرند به جای نمونهٔ آنها میگیرند وسایه هارا بااصلها واشیا رابا‌ایده ها‌ی آن اشتباه میکنند.

مردم امروزجامعهٔ مصرفی وصنعتی که به‌فتشیزم کالا یی مصاب ومعتادگشته اند همان زندانیان مغاره افلاطون هستندکه اشیا رامینگرند وایده‌ها را از یاد میبرند و کالا ها و روابط میان کالا ها رابه‌گونهٔ روابط میان انسانها وبازانسانها وروابط میان انسانهارا به گونهٔ کالا ها وروابط میان کالا ها فارموله میکنند.

خوشبختانه که‌این واژگون بینی وکژ نگری درمیان جوامع وازخصلت مردمی است که درآنجا تولیا کالا یی تابه مرحلهٔ فتشیزم کا لا یی رسیده است ودرجوامع ما قبل ومابعد کالا یی هنوز کالا برانسان تسلط نیافته است. محیط انسانی خیلی شفاف وروشن است. وقلمرو مبادلات روانی‌میان انسانهابه جغرافیای جذب ودفع میان اشیا استحاله نیافته‌است.

منابع ومآخذ :

۱ـ سپیده دم فلسفهٔ یونان، ترجمهٔ پوهنوال مددی (اثرعلمی گستنترشده) ،کابل: پوهنتون کابل، ۱۳۶۳ .

۲ـ جمهوریت ، ترجمهٔ مهندس رضا مشایخی ، تهران : ۱۳۲۸ .

۳ـ انتقاد ازاقتصاد سیاسی ، ترجمهٔ اسکندری ، ۱۳۵۲ .

۴ـ ایده ،ترجمهٔ دکتور محمد حسن لطفی، تهران، ۱۳۵۰ .

۵ـ سیرحکمت دراروپا ، محمدعلی فروغی ،ج ۱ ، تهران : ۱۳۱۵ .

بصیر ذوورک

روانشناسی فعالیت (کار)

Psychology of Activity

۱ـ در منشأ فعالیت :

هگل درخود آگاهی انسان را ودر انسان طبیعت رادر یافت، یعنی اگر مسیر استنتاج مقولات هگلی راار مقولهٔ واپسین شروع نماییم (چنانکه مقولات هگلی از مقولهٔ نخستین وهم از مقولهٔ واپسین قابل استنتاج است وهگل بهدلایل اساسی همواره از مقولهٔ نخستین شروع مینماید). درآن صورت نخست ازخود آگاهی به انسان وسپس بهطبیعت میرسیم . خود آگاهی به نظرهگل همانا تجلی من مطلق ودرخود وبرایخودشان صورت معقول است. طبیعت به نظرهگل صورت معقول ازخود بیگانه است که درروح مطلق بنابر خود سامانی خویش درخود وبرای خود میشود. (۱)

سپس درآن واحد میتوان نماد هگلی انسان راچنین تعبیرکردکه وی غایت هستی بوده ومن مطلق اینهمه منازل برنهاده گی وبرابرنهادهگی وهمنهاده گیهارا میپیماید تا به انسان میرسد ودرانسان درخود وبرای خود میشود.

---

(۱) غرض مزید معلومات در مورد اساسات فلسفهٔ هگل رجوع شودبه جلد اول ودوم فلسفهٔ هگل، تألیف ستیس، ترجمهٔ دوکتور حمید عنایت ، چاپ تهران.

واما فعالیت انسانی که انسان را ساخته است، همچو وسیله برای غایت ایدهٔ مطلق یا اندیشهٔ اندیشه‌ها واقع شده است و اگر بخواهیم هگل و مارکس را باهم آشتی دهیم و فعالیت «ایدهٔ مطلق» را با «هستی» یکی خوانیم این گفته را باید چنین بیان کنیم که «هستی» به کمک فعالیت در وجود انسانی به خود رسیده است.

انگلس انسان را محصول کار و فعالیت خوانده متذکر شده است که چگونه در اثر کار و فعالیت دستهای دراز بوزینه (که با مقتضیات زنده گی روی درخت عیار شده بود) در اثر احتیاج فزیکی و ابزارسازی و کار و فعالیت پیشرفته در روی زمین با پاهایش متناسب شده و انسان از عالم حیوانات دیگر جدایی اختیار نموده است. زمانی که پای این جدایی در میان کشیده نشده بود به قول پاولوف تنها سیستم نخستین علامات، در وجود عوامل فزیولوژیک و احساسات، در کار بود. اما پس از این جدایی با پیدایی انسان و تفکر انتزاعی سیستم دومین علامات، در وجود زبان انسانی، تجلی نمود. (۱)

بدین ترتیب به قول شوپنهاور به هستی به مثابه نمایش اراده میرسیم. یعنی در سیر تکوین انسان به واسطهٔ فعالیت و کار به تدریج عالم درون ذات نضج گرفته، تحت عنان ارادهٔ آدمی در می‌آید و چون کمیتاً از طبیعت بر میخیزد، کیفیتاً طبیعت را با نهادن تأثیر بر آن دگرگونه میسازد و به قول مارکس طبیعت «انسانی میشود». امیر نیک آیین گفته‌های مارکس را در مورد انسانی شدن طبیعت (که محصول فعالیت انسانی میباشد) چنین بیان میدارد:

«...آن بخشی از محیط طبیعی که انسان آن را به خدمت خود میگیرد چنان با زنده‌گی انسان درهم می‌آمیزد که گویی به «پیکر غیر ارگانیک انسان» به «بخشی از بدن انسان» بدل میگردد. انسان با کار مولد خود یک «طبیعت دوم» به وجود می آورد. خود طبیعت با سیر طبیعی خویش و بدون شرکت و مداخلهٔ انسان نمیتوانست اشیاء و پدیده‌های این «طبیعت دوم ساختهٔ انسان» را به وجود آورد. (۱)

سپس میبینیم که ساخته‌های انسانی و حتی جامعهٔ انسانی نیز طبیعت است، منتها با این تفاوت که طبیعت دوم خوانده میشود. چنانکه در تعریف طبیعت امیر نیک آیین در اثر مذکور طبیعت را جهانی مادی تعریف میکند که در آن جامعه به وجود آمده، انکشاف مییابد.

---

(۱) «اصول فلسفهٔ مارکسیسم از افاناسیف، منتشرهٔ سال ۱۳۴۵ حزب توده (بعد از این موضوع با توضیح بیشتر نقل شده است).

(۲) امیر نیک آیین، ماتریالیزم تاریخی، صفحهٔ ۲۴.

همچنین باورمندی میرسیم که انسان را کار و فعالیت او که بعدها معنی، مسئولیت و مناسبات تولیدی را به خود میگیرد به وجود آورده و کار و فعالیت در حقیقت وسیلهٔ تبدیل طبیعت اولی به طبیعت دومی واقع گردیده است. البته باید متذکر شد که آفرینش طبیعت توسط انسان (طبیعت دومی) اصل تقدم طبیعت را نفی نمیکند.

چنانکه انگلس در باب این تقدیم محدودیت تاریخ پیدایش انسانی را به تناسب پیدایش طبیعت چنین مثال می آورد: «زمان پیدایش حیات و بالاتر از آن پیدایش موجودات آگاه از خود و آگاه از طبیعت، همانند مکان پیدایش حیات و پیدایش خودآگاهی در باریکه‌یی از محدودیت قرار دارد. (۱)

سپس در باب روانشناسی فعالیت به ادامهٔ بیان آرای کلاسیکهای فلسفه و کلاسیکهای مارکسیزم میرسیم و به تحقیقات پلاتونوف دانشمند و روانشناس شوروی. وی موضوع تقدم طبیعت بر انسان را در مثال عروسکها و اینکه شرایط اجتماعی در امر فعالیت نقش اساسی دارد، بیان مینماید.

وی در کتاب «روانشناسی شوروی» (۲) در مورد «فعالیت» متذکر میشود که مارگارت مید (Margart Mead) نژاد شناس مشهور، جزیرهٔ گمنام و جدیدی را در اقیانوس اطلس کشف میکند که مردم آن در حالت وحشت به سر برده و از مردمان سایر نقاط جهان به کلی بی اطلاع بودند. مارگارت مید برای نخستین بار عروسکها را در اختیار دختران مردمان آن دیار گذاشت و مشاهده نمود که مانند دختران مردم متمدن به عروسک بازی شروع کردند. یعنی لباسهای عروسکها را مرتب نموده به آنها لالایی گفتند و آنها را تنبیه نمودند.

پلاتونوف از نگاه روانشناسی فعالیت در این مورد نتیجه گیری مینماید که عمل آنها مطلقاً ناشی از حس مادری یا ارضا یک غریزه طبیعی بوده است.

پس باید گفت که همانند مسألهٔ تقدم طبیعت اولی بر طبیعت دومی (به اصطلاح مارکس) در اینجا غریزه طبیعت اولی میباشد که انگیزهٔ اجرای فعالیت واقع میشود. به ادامه اظهارات پلاتونوف در باب فعالیت ما پیدایی فعالیت در اثر تأثیر طبیعت دومی را میتوانیم دریابیم

---

(۱) فردریک انگلس، دیالکتیک طبیعت، چاپ ۱۹۷۶ پروگرس به زبان انگلیسی، صفحهٔ ۲۹.

(۲) پلاتونوف، روانشناسی شوروی، ترجمهٔ رضا همراه، چاپ تهران، صفحهٔ ۲۹۱.

بهادامهٔ ذکر داستان عروسکها، پلاتونوف از وقوع حادثهٔ دیگری یادآوری میکند و آن این است که پس از چندی در جزیرهٔ یاد شده دختران به یکبارگی از عروسک بازی دست کشیدند و پسران بدان کار دست یازیدند. بیایید به زبان خود پلاتونوف سخن رانیم: «پس از تحقیق معلوم شد که در این جزیره بچه داری از وظایف مردان است و تهیهٔ خوراک به عهدهٔ زنان میباشد.

به همین دلیل اختلاف زیادی از لحاظ مقایسهٔ قوانین طبیعی در رفتار کودکان مشاهده میگردید. بدین گونه ثابت میشود که شرایط اجتماعی در نحوهٔ تمایلات و احساسات انسان بیش از مشخصات دخالت دارد.

در اینجا اگر عروسک بازی را مثالی از فعالیت خواهیم این فعالیت که قبلاً در مورد دختران از غریزهٔ مادری و به سخنی از طبیعت اولی ناشی میشد، سپس در مورد پسران از شغل اجتماعی آنها یعنی بچه داری ناشی شده جزء طبیعت دومی به معنیی که مارکس از آن یاد آور میشود، میباشد.

۲ ـ در تعریف فعالیت:

به عقیدهٔ شوپنهاور تمام هستی، مظهر اراده میباشد. اراده همواره در جهت تبارز نمودن و به ویژه ارادهٔ انسانی، در جهت تعالی یابی سیر نموده به قول نیچه معطوف به قدرت میباشد.

شوپنهاور میگوید: گیاهی که از زمین سر بیرون میکند به سوی تعالی و تبارز میلان داشته و غایت از خود به در شدن را در خود نهفته دارد.

اگر به استناد دستاوردهای روانشناسی معاصر «فعالیت» را به یک مفهوم همه جانبه تقسیم نماییم در آنصورت میتوان فعالیت را به فعالیت حسی و فعالیت شعوری تقسیم بندی کرد.

در این حال دامنه فعالیت آنقدر گسترده میشود که میتواند حتی مفهوم فعالیت را در مورد نباتات نیز تعمیم دهد؛ زیرا وقتی سخن از حس در میان است ابتدا ییترین نوع آن یعنی قابلیت تحریک را در مورد نباتات نیز میتوانیم به کار بریم. تحریک نباتی یعنی تروپیزم ابتدا ییترین شکل انعکاس بیولوژیکی است، مثلاً عکس العمل نباتات در برابر روشنی، موسیقی وغیره مفهوم فعالیت را پذیر سازد؛ زیرا معنی سازش با محیط و فعال بودن را میسر سازد، یعنی این عمل از اکتیف بودن نمایندگی میکند و نه از پاسیف بودن.

چنانکه عکس العمل جمادات غیر از قابلیت تحریک اشکال پاسیف را داشته و بنابر آن،

تأثیری را فعالیت گفته نمیتوانیم. مثلاً خاصیت آفتاب، تأثیر نهادن وخاصیت موم تأثیر پذیرفتن است، همینطور آهن درجوار هوا زنگ میگیرد. این عکس العملها شکل پسیف برداشته هم موم وهم آهن در چنین وضعی به سوی نقصان وتجزیه ونابودی سیر میکنند. در حالیکه ارگانیزم اکثر به مقصد سازش وتکامل وتعالی با تبارز صورت میگیرد.

چنانکه گل آفتاب‌پرست درجهت باروری بیشتر به‌سوی آفتاب میلان نموده تأثیر راکتیف میپذیرد. پس فعالیت رامیتوان در مورد نباتات نیز به شکل ابتدایی آن گسترش داده ارگانیزم را نوعی از فعالیت خواند. موید این نظر و موید ومصداق تقسیم بندی فعالیت به فعالیت حسی وشعوری هم تطابق آن باتحقیقات پاولوف وهم تعاریف دوگانهٔ فعالیت که پیدا می آید، میباشد. پاولوف و براساس فزیولوژیک پاسخی را که موجود زنده به تأثیرات مستقیم اشیاء و پدیده ها میدهد قابلیت احساس یانخستین سیستم علامات مینامد. این سیستم تنها سیستم موجود در حیوانات است. اشیاء بر اعضای حواس حیوان تأثیر میکنند ودر سیستم عصبی او احساس متناسبی به وجود می آورند؛ ولی احساس درانسان توأم باشعور وخرد است، چیزی که حیوانات از آن بهره یی ندارند. انسان دارای تفکر انتزاعی است. یعنی تأثیرات واقعیت خارج را در مفاهیم تعمیم میدهد، مفاهیم را با کلمات بیان مینماید. هر کلمه شی معینی را مینمایاند وبا آن شی در ارتباط ناگسستنی است. به همین جهت انسان به کلمه نیز مانند تأثیرات مستقیم خود اشیاء جواب میدهد. از آنجاکه نخستین سیستم علامات خود اشیاء هستند سیستم دوم یا دومین سیستم علامات کلمات اند که در درجهٔ دوم معرف اشیاء اند. سیستم دوم علامات تنها در انسان وجود دارد. دو سیستم علامات فوق باهم رابطهٔ ارگانیک دارد واین موجب میشود که انسانی همه‌جانبه وعمیقاً به واقعیت معرفت پیدا کند.(۱)

بدین سان میتوانیم بگوییم که هر نوع تأثیری که بر حیوانات وارد میشود تنها یک نوع فعالیت یعنی فعالیت حسی را در آنها بر میانگیزد واینست که فعالیت را به فعالیت حسی وفعالیت شعوری در عمومیترین شکل آن میتوانیم تقسیم نماییم.

حال از روی تعاریف دوگانه یی که از فعالیت به عمل آمده است صحت این نوع تفکیک رامیتوانیم دریابیم:

نخستین تعریف فعالیت قرار ذیل است:

فعالیت عبارت از سلوک (حرکت) موجود زنده که مستقیماً توسط حالات درونی تحریک شده باشد، میباشد.

(۱) «اصول فلسفهٔ مارکسیسم» از افاناسیف، صفحهٔ ۵۱.

دومین تعریف فعالیت قرار ذیل است:

فعالیت عبارت ازعمل متقابلهٔ انسان با محیطش، که درآن انسان میکوشد به یک هدف شعوری نایل آید، میباشد. به یک سخن میتوان اظهار داشت که تعریف نخستین مظهر فعالیت حسی وتعریف دومی مظهر فعالیت شعوری است. چنانکه سلوک وحرکت که عامترین خصوصیت موجودات زنده است وباقابلیت تحریک وقابلیت حساسیت ارتباط دارد، نه تنها شامل حیوانات بلکه شامل نباتات که حرکت جایی دارد (به اضافهٔ اینکه تروپیزم نوعی حرکت درنبات است)، نیز میباشد.

امادر تعریف دومی تنها تمام فعالیتهای انسانی مطرح بحث میباشد که طبیعت را انسانی ساخته وطبیعت دوم وحیات اجتماعی وعالیترین شکل خودآگاهی را به وجود می آورد.

۳- دوانواع فعالیت:

فعالیت از نگاه نگارنده در عمومیترین شکل آن به فعالیت حسی و فعالیت شعوری، که حیوانات (وتاحدودی نباتات) صرف شکل اول فعالیت را انجام داده اما انسان هم فعالیت حسی وهم فعالیت شعوری راانجام میدهد، قابل تقسیم میباشد. وهم قابل تذکراست که عالیترین و مغلقترین شکل فعالیت شعوری تفکر انتزاعی میباشد.

اماعلاوه برآن، بازبه صورت عموم فعالیت (تنهابه مفهوم فعالیت انسانی) بسه نوع ذیل تقسیم میشود:

بازی، آموزش، کار

بایدبه خاطرداشت که این سه نوع فعالیت باهم رابطهٔ ارگانیک و دیالکتیکی داشته یکی ازدیگری زاده شده ویکی بردیگری موثر میباشد.

الف) بازی :

بازی فعالیت جسمی ودماغی است که سوای خود کدام هدف مشخص ندارد. این شکل فعالیت درزمان طفلی بیشتر انجام داده میشود. «بازیچه برای طفل مقام اشیای اصلی را دارد وتوسط بازیچه است که طفل مهارتهای مربوط به عمل و فعالیت آینده رافرا میگیرد. مگر دراین باب متذکر میشود که بهترین طریقهٔ استفاده ازبازیچه برای طفل این است که آنرا

میکند. پاشکستن و باز سازی بازیچهٔ طفل مهارتهای تجزیه و تحلیل علمی را فرا گرفته بعدها دراو استعداد تجزیه و تحلیل رشد میکند.» (۱).

بازی فعالیتیست که قبل ازهمه تابع اوامر غریزیست. بازی مانند دیگر فعالیتهای غریزه یی ما سوای خود هدف دیگری ندارد، مثلاً فعالیتهای جنسی، رقص، فعالیتهای هنری، (دراشکال ابتدایی‌اش)، جنگ، پرستش وغیره ماسوای خود کدام هدفی نداشته تحت تأثیر غرایز رهنمایی میشده است. بعدها با تقسیم جامعه به طبقات این پدیده‌های روبنایی بانهادها و موسسات مربوط تابع منافع طبقاتی وبهره برداری طبقات واقع شده وبه سوی هدفمندی طبقاتی سوق یافته است.

ب) آموزش:

آموزش عبارت ازفعالیتی است که هدف آن شکل سیستماتیک کسب تجارب میباشد. دریک سخن میتوان متذکر شد که همراه بازی به مثابهٔ شکل فعالیت انسانی تجلی هنرها و همراه آموزش تجلی علوم میباشد. بازی ازغریزهٔ لذتجویی نشأت میکند، اما آموزش ازغریزهٔ کنجکاوی ناشی میشود

ج) کار:

کار فعالیت هدفمند انسانیست که به تولید نعمات مادی ورفع مایحتیاج صورت میگیرد.

بازی وآموزش همواره درخدمت کارقرارگرفته و وسیله یی برای ساز ماندهی بهتر و تکامل بیشتر انواع واقع میشود. بازی ازاین لحاظ درخدمت کارقرار میگیرد که درنتیجهٔ خستگی ناشی ازکارکه معلول تولید سم درموجود میباشد، به باریابی انرژی نیاز محسوس میشود وبازی بیشتر ازهر چیزی این مأمول راتأمین میکند.

چون هدف آموزش کسب تجربهٔ بیشتر، مهارت وتوانایی و ممارست درکار میباشد، بنابراین، آموزش درمرحلهٔ اول درخدمت روند تکاملی کارقرار میگیرد، یعنی آموزش درمرحلهٔ اول در خدمت تکامل وسایل تولید قرارگرفته با تسریع روند رشد نیروهای مولده، تناسب نیروهای مولده بامناسبات تولیدی موجود رامتغیر ساخته زمینه راپرای گذار به شیوهٔ تولیدی نوین مهیا میسازد.

---

(۱) ماتریالیسم دیالکتیک، تألیف دوکتور بالبنیکو، ترجمهٔ احسان الله اقرپچاه (گستتنر شده و موجود درکتابخانهٔ پروگرام ماستری)

- همانطوری که مارکس درارتباط بامبارزهٔ طبقاتی ، هراعتصاب را سبب پیدایی یک ماشین نوخوانده است ، همینطور باید متذکرشد که آموزش تکنولوژی نوین و اختراع درنوع خود نزدیکترین گام بهسوی شیوه تولیدی نوین و عامل اساسی تکامل پروسهٔ کار میباشد.

٤- درساختمان فعالیت:

فعالیت انسان دارای اجزاءاست . این اجزاء عبارت از اعمال وحرکات میباشد. برای کسی که دراجرای عملی تمرین و ممارست کافی حاصل میکند عمل رفته رفته برای او حزء عمل میگردد ، مثلاً کسی که نشان زنی می آموزد ، اول پرکردن تفنگ راکه مستلزم چهار حرکت گردادن به چپ ،کشیدن بهسوی خود ، ازخود دورکردن وگردادن به راست ، میباشد ، باید فراگیرد.

شخصی که دراین کار ممارست و تمرین کافی به عمل می آورد هنگام اصابت گلوله به هدف مراحل پرکردن تفنگ برای او جز ئی ازعمل میباشد ، درحالی که برای شخص غیر مجرب چهار مرحلهٔ مذکور چهار عمل شمرده میشود .

- تمام احساز حسیات معموی آدمی محصول ممارست وتمرین است. خارق العادهگی کاریک اکروبات ماهر ، تردستی گیج کننده یک شعبده باز ، خارق العادهگی کاریک مرتاض ، نمود عظیم روحی یک هیپنوتیست ، قایم کردن بلندترین رکوردهای جهانی در سپورت وغیره همه محصول تمرین و ممارست میباشد. پلاتونوف دانشمند وروانشناس شوروی میگوید : «بنابه گفتهٔ معروف «تکرار» ، مادر دانایی است» اگراین تکرار وتمرین متوقف شود ، بهزودی همه چیزازبین خواهد رفت.» (١)

درزندهگی روزمرهٔ جامعهٔ خویش همواره مشاهده میکنیم کهاستادان ورییسانهٔ موسسات عالی کشور وقتی ازکار تدریس بهکار عملی در ادارات رو میآورند آنگاهکهدوباره به تدریس شروع میکنند دچاربسی مشکلات میشوند .

زیرا تکرار وعادت ومهارت قبلیکهکار آنها راشکل نیمه خود کار میبخشید ، دگرگونی پذیرفته است. همینطور نویسنده یی که مصروف کارهای روزانهٔ اقتصادی میشود دیگر کمتر قادربه آفرینش شاهکار هایش میگردد. ماچه بسا ازبزرگان سن جامعهٔخودشنیدهاید که گفتهاند حالا دیگر از آنها گذشته وآنها به دنیای باستان تعلق گرفته اند ، درحالی که

---

(١) پلاتونوف ، روانشناسی شوروی ، صفحات اخیر کتاب .

حقیقت ،اینطور نیست و آنها اگر به عادات خلاقیت دورهٔ جوانی دوباره عادت نموده ممارست نمایند پادل جوان بیشتر از چندین نسل جوان میتوانند چیز های جوان و تازه بیافرینند .

در کار فکری همواره ریاضت و ورزش فکری ودر کار جسمی ریاضت وورزش جسمی را نباید از یاد برد. طوری که در بالا گفتیم عمل جزء فعالیت یاعنصر روحیاتی فعالیت برای رسیدن به هدفی معین میباشد. از این رو در فعالیت انسانی اعمال ذیل به حیث اجزای فعالیت یاعناصر ساختمان فعالیت قابل تشخیص میباشند .

۱ ـ عمل هیجانی :

عبارت از عکس‌العمل در مقابل محرکات محیطی، اجتماعی و درونی است. هیجان بیش از هرچیزی درتبدیل انرژی جسمی به انرژی روانی موثر واقع میشود . در این حال درجهٔ فشار شخصی بلند رفته کنترول و اختیار او دچار سستی میگردد ....

هیجان برای افراد جامعه هر چند باعث سرعت درانجام فعالیتها میگردد ، ولی سرانجام مایهٔ بی نظمی و عدم آسایش واقع میشود. مثلاً در جوامع سرمایه داری مسألهٔ سکس و جرایم واکثرمسایل دیگر با هیجان آمیخته است ،ولی سرانجام چنین وارستگیهاواز بند گسستگیها، سرگشتگیها، آشفتگیها، انتحار هیپی گری و غیره میباشد .

۲ ـ اعمال ذهنی :

. عمل ذهنی شکل بسیار پیچیدهٔ فعالیت است. در عمل ذهنی صور اشیاء ، علایم لسانی و علایم ریاضت نقش بزرگ دارند و عمل ذهنی در حقیقت تجزیه وتحلیل و انجام عملیهٔ بالای صور اشیاء وپدیده هادر ذهن وپخته ساختن مواد خام جهان بیرونی در جهان درونی میباشد .
مثلاً اجرای عملیات ریاضی ،جمله ساختن، نوشتن ،خواندن وغیره .

۳ـ اعمال حرکی :

مرکز ومنشأ این اعمال سیستم اعصاب حرکی میباشد . اعمال حرکی استواری و کنترول بدن را روی زینهٔ چوب یاروی ریسمان، هنگام خیز زدن، هنگام رقص وغیره تأمین میکند .

گاهی از حرکات مشابه عکس‌العملها، نتایج گوناگون به دست می آید، مثلاً لزریق پیچکاری طفل را به فغان آورده ولی اشخاص بزرگسال را که از مفاد آن آگاهی کامل

دارند دچار خوشی میسازد. یا مثال بهتر اینکه اگر کسی از ما دردورکردن پشه از روی خویش طالب کمک شود و ما با سلی به روی وی زده پشه رابکشیم سبب اظهارشکران او واقع میشویم، در حالی که اگربه روی رهگذری باسلی بزنیم‌فوراً با ما دست به یخن خواهد شد. یااینکه اگرخانمی به شوهرخویش عشق‌داشته باشد انسان خوب شناخته میشود، در حالی که اگردر بند عشق هر مردی افتد به‌جای اینکه تحسین دیگران را بر انگیزد، دچار ملامتی میشود .

بـه همین سان گاهی از اعمال مشابـه حرکات مختلف به وجود می‌آید ، مثلاً یک قهرمان ورزش اتلتیک چندین بار خیز بلند رادر عین فاصلهٔ (x) مترانجام میدهد، ولی در هر بار وضعیت قرار گرفتن اودرهوا، چگونه گی استعمال نیرهٔ خیزوغیره حرکات او دارای تفاوتهای اساسی میتـوانـد باشد . یا باسیکل سواری ممکن است دو بار روی یک خط بدون انحراف برود ووایس بیایـد، اما حین رفتن ممکن است از دو انتهای هند ل محکم گـرفته کمرش را ست باشد و حین وایـس آمدن ممکن است ار وسط هندل محکم گرفته و کمرش خم باشد .

٤ـ اعمال حافظه یی :

این اعمال جهت انکشاف حافظه صورت میگیرد. مانند استفاده ازچارتها، گرافها، جداول، مدلها، نقشه‌ها وغیره. به خاطر سپردن نمره تیلفون یک‌شکل سادهٔ عمل‌حافظه یی میباشد .

٥ ـ اعمال‌ارادی :

اعمال ارادی به منظور رفـع موانع ورسیدن به هدف صورت میگیرد. عمل ارادی همیشه ازبرخورد محرکات ناشی میشود. گرفتن تصمیم وانتخاب چیزی ازمیان چیزهای متنوع یک عمل ارادی میباشد .

٦ـ اعمال تجربی (آزمایشی)، اجرایی واصلاحی کار:

این اعمال شکل مغلق و معین فعالیت را تشکیل میدهند کـه در تجارب عملی و ذهنی ما قابل مشاهده است ، مثلاً تجربهٔ لا براتواری وساختن وبه کار انداختن یک‌ماشین‌وغیره .

۷ ـ مهارتها :

مهارت حرکتیـست زادهٔ تمرین و ممارست. فعالیتی که به مهارت تبدیل میشود کیفیت

آن به هدف ، محرکات ، دلچسپیها ، به مشکلات حاصله در جریان عمل ، به چگونگیی توجه ، بهادراک ، حافظه ، تفکر ، محرکات درونی و به تمام جهات دیگر ذهنی باتماملات متقابلهٔ شان مربوط میباشد. همینهااند که فعالیت را به مهارت مبدل میکنند. مهارت عبارت از استادی میباشد. مهارت میتواند یاحسمی و یا ذهنی باشد؛ مثلاً مهارت یک صنعت کار یا تخنیکر مهارت حسمی و مهارت یک محاسب و لمت شناس یک مهارت ذهنی است.

۸ ـ عادات :

از عادت تعریفهای مختلفی به عمل آمده است دکارت آن را چنین تعریف میکند ؛ عادت حالت ثابتی است در طی عاملی که باعث آن بوده ، پیدا شده و پس از نابود شدن آن عامل، ثابت و بر قرار میماند عادت از روی تظاهر خارجی سلوک فرد قابل تشخیص میباشد .

حرکات دست و پا و دیگر اعضا در هنگام نطق ، تکیه کلام در نطق و غیره مظاهر عادت اند سلوک در اثر تکرار مبدل به عادت میشود . سنسوا لیلیستها از این هم پا را فرا تر گذاشته عادت را منشأ علم میخوانند. کند یاک فیلسوف فرانسوی مجسمه یی را مثال میزنند که بجست هیچ حسی ندارد وروی آن پرده یی افگنده شده است، نخست از بینی مجسمه پرده را بر میداریم، دراین حال حس شامهٔ اوفعال میشود. پس گلی رابه بینیش نزدیک میکنیم، حالهمه دانستنیش منحصر بههمان بو است. ذهن وی برآن تمرکز مییابد. سپس در اینجا پدیدهٔ توجه به میان می آید بعد گلی با بوی متفاوت به شامهاش نزدیک میکنیم، در اینحال مقایسه و سنجش یعنی تفکر در او پدیدار میشود ، به تدریج از اختلافات و تضاد ها در او احساس گوارایی و نا گوارایی تولید شده تمام حالات درونی وعمل وعکس العمل او را میسازد . باید متذکر شدکه کند یاک احساسات چندین گانه را با هم برابرو مساوی دانسته در مقابل یک حس، دیگر را تنهامنمو باعث قوت علم میخواند. یعنی یک حس را برای تظاهر تمام حالات نفسانی ناکافی میشمارد. به حس شامهٔ مجسمهٔ مذکور که حواس دیگر علاوه میشود جهان بیرونی و جهان درونی را در مییابد به نظر کند یاک گواراییها را نفس آدمی خواهان است، لذا تکرار در هر خواستن آن اراده و یا مبدل به اراده میگردد. همچنان تمام تصورات ذهنی راوی تکرار احساسات

میخوانند. (۱)

پس اراده و درک و خود آگاهی به نظر او زادهٔ احساس وتکرار آن یعنی عادت کردن است یابه بیان ساده ذهنها به نظر کندیاک بلکه به نظرهمه اهل حس وسنسوالیستها علم زادهٔ عادت میباشد .

آن گونه که در بالا گفته آمدیم به اساس روانشناسی معاصر سلوک ما دراثر تکرار، به عادت مبدل میگردد و این عادت جزء حیات ارگانیزم ماگردیده کیفیت سازش مارا با محیط تعیین میکند. عادات میتواند مثبت ویامنفی باشد .عادات منفی بیشتر اعمال غیر ارادی میگردد. پلاتونوف اعمال غیر ارادی را اعمالی میخواند که بدون دخالت اراده ووجدان انجام میشوند. مثل راه رفتن درخواب. وی در مورد اشخاصی که در خواب راه میروند و اشخاصی که اعمال غیر ارادی دیگررا انجام میدهند مینویسد: «درقدیم چنین میپنداشتند که این اشخاص تحت تأثیر نور ماه راه میافتند...بعضی ازاین اشخاص کارهای عجیب و غریبی انجام میدهند که در بیداری و حالت عادی از عهدهٔ انجام آن بسر نمی آیند...ازفراز بامها به راحتی میگذرند. .ار کنار پنجره های مرتفع عبور میکنند. ایلیاامخنیهکوف Ilya Ilich Mechnikov تحقیقات مفصلی در حالات و رفتار جوانی که به این عمل مبتلا بوده انجام داده کتابی دراین باره نوشته است. طبق تحقیقات و مشاهدات او رفتار و حرکات اینگونه افراد خیلی خشک و اتوماتیک است. آرام و شمرده قدم برمیدارند، بازوهای آنها درطول بدن شان آویخته است، سر شان را راست ومستقیم نگهمیدارند و چشمانشان از حدقه بیرون می آید . خلاصه اینکه مانند شبحی به نظر میرسند .

در اشخاص تندرست اعمال غیر ارادی بهشکل تکرار کلمات زاید بروز میکند.... و بعضیها نیز حرکات غیر ارادی انجام میدهند که در آنها به صورت عادات زننده و بدی در میآید و به هیچوجه نمیتوانند آنرا ترک کنند. من یکی از استادان را میشناسم که اکثر زبانش را با وضع بدی از دهان بیرون می آورد، بااینکه میدانست که این عمل خیلی مضحک و زننده است، مهذا نمیتوانست آن را ترک کند. وجدان بر عمل غیر

---

(۱) سیرحکمت دراروپا، محمدعلی فروغی، جلددوم، انتشارات کتابفروشی زوار، ۱۳۴۴ ص ص ۱۸۸ - ۱۹۱ . (ازکتاب کندیاک تحت عنوان «احساسات» توسط نگارندهٔ مذکور نقل شده است) .

ارادی ، هیچگونه نظارتی ندارد، ضمناً هدفی هم برای عمل خود در نظر نگرفته است. اینگونه اعمال از لحاظ ترکیب ساختمانی و ترکیب روانشناسی ساده و مختصر هستند، و از هیجان و عواطف بر خوردار میباشند و اثرات غریزه در آنها به چشم نمیخورد. اعمال غیر ارادی از کمبود و فقدان نظارت اراده بر رفتار ناشی میشود ، بدین جهت باید با این نوع اعمال مبارزه نمود و عادات غیر ارادی را ترک کرد. » (۱) پلا تونوف گفتار خود را در مورد عادت وتوضیح عادات مثبت و منفی چنین دنبال میکند:

«هنگامی که میخواهید عرض خیابانی را طی کنید، ابتدا به سمت چپ خود نگاه میکنید. وقتی به وسط خیابان میرسید، با اینکه اطمینان دارید از آن سمت وسیلهٔ نقلیه یی نمی آید، معهذا نگاهی هم به آنجا میاندازید .. این عمل در واقع یک عادت است. هرگونه عادت خوبی که بر اساس قواعد اخلاقی تشکیل میشود زندگی را مرفه تر ، و کار کردن را آسانتر میسازد. عادت در هر کاری ، عشق و علاقهٔ آن کار را در روح و قلب ما پرورش میدهد، به همین جهت ریشهٔ عادات مضر و زیان آور دیر روز به روز مستحکمتر میگردد. و اگر باآنها مبارزه نشود برای بشر خطرناک است. حتی در مورد کارهای خوب هم از از ریشه دار شدن و معتاد شدن به آنها شدیداً باید جلوگیری کرد، زیرا باعث کشتن ذوق و قریحه و روح خلاقیت انسان میگردد... بیاد تان باشد که هرگز ازعادات خودتان پیروی نکنید. » (۲)

۹- حرکات:

حرکت یک جزو عمل یاعنصر ساده و جداگانه آنست، مثلاً حرکات دست شامل گرفتن ، انتقال دادن، رهاکردن وغیره درجریان عمل میباشد. همینطور است حرکات چشم و سر و پاها . حرکت میتواند ذاتی و کسبی و هم ساده و مغلق باشد.

در حرکت دو چیز خیلی مهم است: یکی کنترول و تسلط بر حرکات (مانند کار یک مینیاتوریست که باریزه کاری درحرکت ودقت زیاد توأم است) دودیگر ، سرعت و شدت عکس العمل در مقابل محرکهای ساده است که به نام عکس العمل روحی یاد میشود . این موضوع اخیر که دراشخاص فرق میکند به عقیده نگارنده عمیقاً باسطح درک شخص از لحاظ روحی وهمچنان باندازه فشار جسمانی او ازلحاظ جسمی وابستگی دارد.

(۱) «روانشناسی شوروی» ، پلا تونوف ، ص ۲۶۵.

(۲) پلا تونوف ، همان کتاب.

در مورد ساختمان فعالیتها عملیهٔ درونی ساختن وخارجی ساختن اعمال رانباید از نظر دور نداشت. بین فعالیت ذهنی و جسمی ارتباط نزدیک وجود دارد. تبدیل فعالیت نزدیکی به فعالیت ذهنی به‌نام درونی‌ساختن یاد میشود؛ مثلاً تنظیم کسار و فعالیت طبق پلان و تقسیم اوقات یک‌نوع درونی ساختن اعمال است. یابه صورت واضحتر میتوان چنین مثال زدکه اطفال درابتدا حساب رابه کمک عمل فزیکی یعنی انگشتان فراگرفته بعد به کمک ذهن آنرا فرامیگیرندکه این یک عمل درونی ساختن است. ما معلومات وفرآورده های علمی وآموزشی خود راتجزیه وتحلیل نموده درحافظه و مخیلهٔ خویش بنسالای آن عملیه‌یی انجام میدهیم وتصویری ازآن درذهن پیدا نموده بعد دوباره آنرا درعمل تطبیق میکنیم که این یک‌عمل بیرونی ساختن میباشد.

۵ ـ در انگیزه فعالیت :

درسطح شعور جمعی وروند حوادث وپدیده‌های جامعه باوجود درهم‌پیچیده‌گیی که درکارآن وجود داردیک‌نوع هماهنگی وقاعده وروالی وجود داردکه میشود آینده جامعه رامبتنی برآن پیشگویی کرد، امادرسطح شعور فردی به‌اضافهٔ درکار بودن ابهام آنقدر گونه گونی وجود داردکه امرپیشگویی سرنوشت فرد را به نسبت مواجه میسازد.

درامر اجرای یک فعالیت ویابه معنی محدود ترکلمه اجرای یک عمل، عوامل و انگیزه‌های گونه‌گونهٔ اجتماعی وطبیعی دست بدست هم میدهند. این انگیزه‌ها گاهی از عوامل ارثی، گاهی ازغرایز، گاهی از عوامل اجتماعی، گاهی از اجبار و اسارت، گاهی از آزادی وسرمستی، گاهی ازخود آگاهی وگاهی از عدم خود آگاهی وغیره ناشی میشوند واکثرعده زیادی ازاین عوامل درتبانی باهمدیگر موثر واقع میشوند، مثلاً اگر قمارزدن رادرنظر بگیریم: یکی ممکن است به‌خاطرپول قمارزند، دیگری ممکن است به به‌خاطرلذت قمار، دست به‌قمار زند. سومی ممکن است حس ماجراجویی داشته منتظر مانده تادرجریان قمار اختلافاتی بروزنماید تااو درآن سهیم شود. چهارمی ممکن است جهت کنجکاوی وتحقیق درقمار، بدان مبادرت ورزد. پنجمی ممکن است دراثر نابسامانیهای زنده‌گی خصوصیش به‌قمار پناه آورده باشد وقس علیهذا. یامثلاً مسالهٔ قتل را اگر درنظر گیریم: یکی ممکن است مجبور به ارتکاب قتل شده باشد (اعم از اجبار اقتصادی ویا به‌خاطر اعاده حیثیت خویش) دیگری ممکن است تحت تأثیر سادیزم دست به‌عمل قتل [illegible] سومی

ممکن است از فرط زورمندی و غرور بی پایان دست به عمل قتل زند. چهارمی ممکن است بخاطر اجرا و اطفای هوایجس مفرط جنسی وتصاحب زن مرتکب قتل شود. پنجمی ممکن است از فرط ثروت وقدرت ونفوذ دست به قتل زند. کسی ممکن است به طور عمد ویا غیر خود - آگاهانه دست به قتل زند وکسی ممکن است به اثر خطا وعدم خود آگاهی ویا لا خرکسی ممکن بعلت سکران وزوال عقل دست به قتل زند وغیره .

لازم به تذکر است که نیروی محرکهٔ انگیزه‌ها در اجرای فعالیتها اکثر احساسات ، علایق ودلچسپیها ، خواسته ها ونیازمندیها وافکار میباشد .

٦ - در نقش اعمال تخیلی بر فعالیت :

پلاتونوف نقش اعمال تخیلی را در اجرای سالم فعالیتها وپیروزی در کارها را خیلی عمده میداند. او این اهمیت را با مثالهای ذیل مینمایاند:

« در یکی از مسابقات بین المللی خارلامپیوف (Kharlampiyev) کشتیگیر معروف شوروی روز قبل از مسابقه بدون مقدمه بیمار شد ودر بستر افتاد. این موضوع موجب نگرانی شدید سرپرست وداوران گردید، اما روز مسابقه در مقابل چشمان حیرت زده تماشاچیان در مسابقه شرکت کرد وحتی موفق به اخذ عنوان قهرمانی هم گردید. میدانید چگونه موفق شد؟ در تمام مدتی که در بستر بیماری افتاده بود وقدرت حرکت نداشت، در عالم خیال تمرین میکرد ومشغول مبارزه با حریفانش بود. او در ذهن خود تاکتیکهای حریف را مورد بررسی قرار میداد وسعی میکرد بدل فنهای او را پیدا کند .

همچنین از هنرآموزان کنسرواتوار مسکو به نام اسحق میخنوسکی (Isaaq Mikhnovsky) چون پیانویی در اختیار نداشت تمام تمرینهایی را که استاد میداد در عالم خیال تمرین مینمود وبدین گونه خودش را برای شرکت در سژون چایکوفسکی آماده ساخت .

دیمرسکی (Vlademer Yakovlevich Dimersky) یکی از شاگردان قدیمی من که خلبان ورزیده‌یی است در دوران آموزشی مدت چندماه به علیلی نتوانست تمرینهای خلبانی را ادامه دهد؛ امادرعالم خیال دایم این فن را تمرین مینمود. سرانجام هم پرواز که با هواپیما پرواز نمود نه تنها ناظران بلکه معلمان او هم از این سرعت آموزشی حیرت کردند.

ورزشکاران وتمام اشخاصی که میخواهند استعداد خود را بکار برند ...

دیگه‌از ذلا باید به این مطالب بیشتر توجه نمایند، تابه موقع از آن استفاده کنند... (۴)

۷ـ در فعالیت انسانی و فعالیت ماشین :

امروزه کار ماشین آنقدر توأم باشگفتی است که‌حتی گاهی انسان را نسوت به‌اینکه تحت اراده ماشینها قرارگیرد به‌هراس میاوگند. در ارتباط‌به‌این ماشینهاعلم سیبرنتیک‌به وجود آمده است . این علم «دانشیست که سیستمهای گوناگون هدایتی و تنظیمی موجود درطبیعت و همچنین سیستمهای اتومات آفریده بشررا تحقیق میکند. مهمتر یسن وظیفهٔ سیبرنیتک عملي عبارت از ایجاد سیستمهای تقلیدیو مودلی از پروسهٔ تفکر میباشد. در این راه پیروزیهای بزرگ به‌دست‌آمده‌است. ماشینهایی ساخته‌شده‌اندکه مسایل‌ریاضی را حل میکنند. حوادث آینده راپیشبینی مینمایند و شطرنج بازی میکنند» (۲) پیلا تونوف مینویسد:

«... مگر ماشینهای الکترونیکی حساب که قادرهستند هزار بارتند تراز مغزها اعداد و ارقام رامحاسبه کنند، چه‌اشکالی دارند؟ با اینکه ممکن است مغز بشر هر لحظه دچار لغزش و اشتباه شود. این ماشینها هرگز اشتباه نخواهند کرد.

شنکس (Shanks) ریاضی دان مشهور انگلیسی مدت پانزده سال ا زعمر شس راصرف محاسبهٔ «پی» تا ۷۵۷ اعشار اسود. درحالی که ماشین حساب ا لکترونیکی فقط درمدت ۲۴ ساعت این محاسبه رابدون غلطی انجام داد. از این‌گذشته حافظه‌ونحوه‌انتخاب ماشین الکترونیکی نیز برانسان ترجیح دارد، ماشین هرگز موضوعی رااز یاد نمیبرد .

یک ماشین ممکن‌است طوری ساخته شود که در آن واحد قادربه انجام کارهای مشکل وپیچیده گردد درحالی که.این‌کار بااین ترتیب هرگزازانسان ساخته نیست ونمیتواند در عین حال چندین کار راانجام دهد... مرایای ماشینهای الکترونیکی و سایر دستگاههای فنی قابل انکار نیست، همگی میدانیم‌یک‌ماشین اعمالی راکه به‌سرعت وعمل وزحمت زیادتری احتیاج دارد بهتر ازانسان انجام میدهد. همچنین قادراست غامضترین و مشکلترین مسایل راحل کند ودرعین حال چندین کار را انجام دهد....

برای بهتر نشان دادن این اختلاف ناگزیر به شرح در موضوع هستیم :

تز اصلی اینست‌که طرز ساخت ماشینهای الکترونیکی شبیه‌ساختمان مغزی مامیباشد. به

---

(۱) «روانشناسی شوروی» از پیلا تونوف، فصل اخیر

(۲) ماتریالسیم دیالکتیک، دوکتور بالهپکو، ترجمهٔ احسان الله افریدی.

چون دلولهم اصالیرا رود تر درک میکند و سریعتر انجام میدهد، و باتوجه باینکه الکترونیسم بسیار جوان است و از سال ۱۸۴۸ به وجود آمده، معلوم نیست درآینده پایهٔ آن به کجاها خواهد کشید و چه اندازه توسعه خواهد یافت. هنوز نمیتوان درباره اثرات کامل آن بحث نمود.

— از طرف دیگر، بزرگترین ماشین محاسبهٔ الکترونیکی فقط ۱۰۶ لامپ دارد، درحالی که لامپهای مغز انسان یاسلولهای عصبی آن به بیش از ۱۰۱۰ میرسد و حساسیت آنالیزورها در انسان زیادتر از هر دستگاه حساس دیگر یست

همانطور که پاولوف اظهار داشته: «مغز انسان ظریفترین و کاملترین دستگاههای دنیاست، بزرگترین امتیاز مغز الکترونیکی در کمیت آن میباشد، و هیچ شکی نیست که امتیازات کیفی نقش عمده تری ایفا مینمایند. (۲)

— آنچه که در امر اختلاف فعالیت انسان و ماشین برازنده گی خاص داشته مبین این امتیاز کیفی میباشد، به نظر پلاتونوف عبارت از قوه تفکر، احساسات، الهام، خلاقیت و ذوق بشریست که ماشین هرگز آنرا در نخواهد یافت و گذشته از آن ماشین دایمی را نمیتوان ساخت و سر انجام اکثر فعالیتهای انسانی طوریست که تنها از انسان ساخته است و بس.

---

(۱) «روانشناسی شوروی» از پلاتونوف، ص ۲۷۲.

یادداشت تازه یی بر داستانهای کودکان

ما نشر داستانهای ویژهٔ کودکان و نوجوانان را از سالهای پار و پیرار در عرفان آغاز نمودیم تا در بخش ادبیات کودکان و نوجوانان «خلایی» را از میان برداریم و در سایهٔ روش شناختی که از داستان کودکان و نوجوانان داشتیم؛ مجموعه هایی از داستانهای خوب و برگزیده را به گونهٔ مستقلانه برای کودکان و نوجوانان فراهم گردانیم. اگر چه توفیق ما در این راه اندک بوده است، مگر با آنهم از تلاش خود نکاستیم و کوشیدیم که زمینهٔ نشر این گونه داستانها بیشتر و گسترده تر گردد. با چنین آرمانی از آغاز سال ۱۳۶۳ به زعم خود ابتکار دیگری نمودیم، یعنی افزون بر داستانهای دری، زمینهٔ نشر داستانهای پښتو و اوزبیکی را نیز در این مجله فراهم گردانیدیم تا در پایان سال یا سالهای آینده مجموعه هایی از داستانهای ویژهٔ کودکان و نوجوانان را به زبانهای پښتو و اوزبیکی داشته باشیم و کودکان خوب پښتون و اوزبیک را، که مانند کودکان تاجیک تا اکنون از ادبیات ویژه خود محروم هستند، به داستانهای خوب و مورد نیازشان آشنا گردانیم.

ما از داستانپردازان و گزارنده گان پښتون و اوزبیک میخواهیم که از یاری و همکاری خویش در این بخش دریغ نورزیده با نوشتن یا ترجمهٔ داستانهای خوب به زبانهای پښتو و اوزبیکی بر امتنان ما بیفزایند.

همه چیز از خود داستانی دارد. معلم رسم ما هم داستانی دارد.

در صنف پنجم با او آشنا شدم. قد درازی داشت و ما که کوچک بودیم، چون از پهلویش میگذشتیم، درازتر معلوم میشد. موهایش همیشه نا مرتب بود. ریشش را دیر دیر میتراشید. رویش هم درازبود. پیشانی فراخی داشت. بینیش کمانی بود. و چشمهایش با جلای خاصی میدرخشید ـ مثل اینکه دایم اشکی درچشمهایش حلقه‌زده باشد کالا هایش‌کهنه بود. دهن آستینها و پشت گردن کرتیش شاریده بود. هنگام راه رفتن طوری سرش را به زیر میانداخت که انگار چیزی را در زمین جستجو میکرد.

نخستین روزی که به صنف ما آمد، هیچ سخنی نزد. آرام وخاموش چوکیش را دمن ارسی نهاد ونشست. وقارچهره‌اش بچه‌ها رازیر تأثیر در آورد. حتی شوخترین بچه ها آرام شدند. همهٔ مان خیره خیره سراپایش را نگریستیم. اوهمانطور خاموش وآرام از پشت آیینهٔ ارسی آسمان رامینگریست. انگارکه هیچکس دراتاق نبود وتک وتنهانشسته‌بود.

دوهفته تمام همینطور گذشت. هنگامی که به صنف میآمد، چوکیش رانزدیک ارسی میگذاشت. آرام واندیشه گرانه روی آن مینشست. آسمان را تماشا میکرد یاکتاب میخواند. ماهم خیره خیره مینگریستیمش. یک تکمهٔ پیراهن، یک لکهٔ کرتی ویک تار مویش لحظه‌های دراز سرگرم میساختمان.

سرانجام یک روز معلم اینکه تازه متوجه وجود زنده‌جانان دیگری غیراز خودش در صنف شد. آن روز که به صنف آمد، مانند همیشه به تماشای آسمان پرداخت. ما هم به او خیره شدیم. ناگهان تکان خورد . رویش راسوی ما گشتاند وباشگفتی وحیرت همه را از نظر گذرانید. سپس برخاست و پرسید:

بچه‌ها، چطور هستید؟

سی تا صدای باریک وپرازشعف درفضای صنف لای همدگر دویدند :

شکر، خوب هستیم.

شایداین صداها برمعلم تأثیرکرد و مابرای نخستین بارلبخندش رادیدیم.

آن وقت من ازاین لبخند چیزی نفهمیدم؛ ولی اکنون که آن رابه یاد می آرم ، حس میکنم که این لبخند با استهزاء وترحم عمیقی آمیخته بود. لبخندش ما نند شهابی درخشیدوگم شد. بارهمان آسمان تیرۀ چهره اش باقی ماند وهمان اندوهش. همان چشمهای درخشنده وهمان حالت متفکرانه اش دراینحال پرسید:

رسم را دوست دارید ؟

همه جواب دادیم :

ـ ها، دوست داریم .

بار پرسید :

ـ چرا دوست دارید ؟

چند نفر جواب دادند :

ـ چون خوشمان می آید .

سرش را تکان داد وگفت :

ـ خوش‌تان می‌آید، ها ؟

ما هم سرهای مان را تکان دادیم و گفتیم :

ـ ها ، خوش‌مان می‌آید .

معلم به بیرون نگریست ،نگاهش به دوردستها رفت بعد دوباره مارا ازنظرگذرانید وپرسید :

ـ آیا ممکن است کسی چیزی راکه خوش نداشته باشد، دوست بدارد ؟

هیچکس به این پرسش پاسخ نداد و او باز هم خاموش ماند. خاموش و متفکر مثل روز های دیگر .

یک روز که به صنف در آمد گفت :

- امروز کار میکنیم .

و رفت سوی تخته. تباشیری را روی تختهٔ سیاه به حرکت در آورد . انگشتهای دراز و باریکش با مهارت روی تخته دویدند. پس از لحظه‌یی کوتاه دیدیم که تصویری نمودار شد : دستی بود پینه بسته. آستین کهنه‌یی داشت. خیلی کهنه بود .اینطور معلوم میشد که دست از بیننده چیزی میطلبد .

معلم چند قدم پس رفت. کارش را نگریست. سپس سوی ما دید و پرسید :

- خوب است ؟

گفتیم :

- بسیار خوب است !

معلم با چهره متفکرانه اش گفت :

- میدانید، هر رسم یک نام دارد؟ نام این را« آستین کهنه» بگذارید.

گفتیم :

- بسیار خوب .

معلم گفت :

- حالا دیگر کار کنید .

سرهای بچه ها روی کتابچه های شان خم شد. او رفت به جایش نشست و به نگریستن آسمان پرداخت. خاموش و متفکر بود .

روز دیگر باز هم همان دست را کار کردیم. همان آستین کهنه را. روز دوم و روزهای دیگر باز هم همان دست پینه بسته بود . آستین همانطور کهنه بود. و ما آنرا رسم میکردیم. دست همانطور پینه بسته بود. آستین همانطور کهنه بود و چنین معلوم میشد که دست از بیننده چیزی میطلبد .

یک ماه آن دست و آن آستین را رسم کردیم. بالا خره بچه ها خسته شدند .

معلم باز هم خاموش وآرام بود. مثل یک مجسمه. هیچکس را سر زنش نمیکرد. هیچکس را آفرین نمیگفت. تنها فکر میکرد و خاموش بود. خاموش مانند روز های گذشته.

ساعتهای تفریح میدیدیمش که دور از معلمان دیگر زیر درختی میایستاد و به اندیشه فرو میرفت. بچه ها که از نزدیکش میگذشتند، سلام میدادند؛ ولی او متوجه نمیشد. اینطور به نظر می‌آمد که اصلاً در این جهان نیست و علاقه‌یی به آن ندارد. فکر میکرد. باز هم فکر میکرد. کالا هایش همانطور کهنه و نامرتب بود. موهایش همانطور آشفته بود، ریشش را همانطور دیر دیر میتراشید. ما هم همانطور پیهم آستین کهنه را رسم میکردیم وکتابچه های‌مان از همان یک رسم پر شده بود: دستی پینه بسته تا ساعد که آستین کهنه و شاریده‌یی داشت وچنان معلوم میشد که از بیننده چیزی میطلبد و ما بار هم از کشیدن این رسم خسته شده بودیم.

یک روز یکی از بچه ها گفت:

- معلم صاحب؟

معلم تکانی خورد.

- هـه، چیزی پرسیدید؟

آن بچه ترسیده ترسیده گفت:

- امروز... امروز یک رسم دیگر بکشید.

معلم برخاست. سوی تخته رفت رسم را نگریست. بار هم نگریست. آنوقت پرسید:

- این را چرا؟... این... بد است؟

بچه ها گفتند:

- نی، بسیار خوب است.

معلم باز هم پرسید:

- پس چرا میگویید که رسم دیگری بکشم؟

بچه ها جواب دادند:

- بسیار کشیدیمش... دیگر بس است.

چهرهٔ معلم اندوهناکتر شد با آواز شکسته‌یی گفت:

- آستین کهنه بد تان می‌آید، ها؟

کسی جوابی نداد. معلم همانطور اندوهناک و متفکر بود. بعد بدون آنکه به‌ما توجهی داشته باشد، آرام آرام گفت:

خیراست... خیراست... هیچکس آستین کهنه را خوش ندارد .

لختی آسمان رانگریست. بسعد سوی تخته رفت. بسازهم انگشتهای باریک ودرلرزش روی تختهبه حرکتدرآمد و ماتصویر عجیبیرادیدیم: تصویریکاسکلت بود. استخوانبندی انسانی بود. بدون گوشت و پوست کهدرمیان ازگشتهایش ، درمیانانگشتهای استخوانیش، دسته گلی را گرفته بود واینطورمعلوم میشدکه میخواستبه بیننده تقدیمش کند. دندانهایش طوری بازبود مثل اینکه میخندید.

معلم بازهم چندگام ازتخته دورشد. لختی تصویر رانگریست. سپس رویش را بهما کرد وپرسید :

خوب است ؟

همه جواب دادیم:

بسیار خوب است.

معلم گفت :

- نام این تصویررا «مرگ» بگذاریا.

کسی از میان بچهها پرسید ·

-آن دسته گل را چرا گرفته ؟

معلم بهدسته گل که برگهای ریزه ریزه داشت ، خیره شد وزمزمه کرد:

اینگل، زندهگی است.

چیزی نفهمیدیم. کنجکاوشدیم:

-زندهگی در دست مرگ است؟

معلم بهتصویر خیرهشد وشمرده شمرده گفت:

- بلی زندهگی ... زندهگی دردست مرگ است. اصلاً ازخود مرگ است. آن رااز ما پس میگیرد.

دیگرچیزی نگفت. بازهم نزد یک ارسی رفت وبه تماشای آسمان صاف پرداخت .

مارسم را آغاز کردیم .

شب آن روز خواب ترسناکی دیدم: کوچهٔ پیچ در پیچ وتنگی بود. در دوسویش دیوارهای بلند افراشته بود. معلم رسم مان درمیانکوچه ایستاده بود ودستهگلی در دست داشت که گلبرگهای ریزه ریزه داشت. آسمان رامینگریست. ناگهان همان تصویر روی

تختهٔ صنف ما، همان اسکلیت ، ازخم کوچه نمایان شد وبه‌سوی معلم رفت.

همانطور استخوانی بود وهیچ گوشت وپوست نداشت . همانطور دندانهایش ازهم بازشده بود. انگار میخندید؛ امادیگر اسکلیت دسته گلی در دست نداشت. سوی معلم ما رفت وبا آوازخشکی خندید. معلم که اورا دید،سخت ترسید. اسکلیت بازهم به او نزدیکتر شد وگفت:

ـ بده... زنده‌گی رابه من بده؟

دانه‌های عرق درپیشانی معلم میدرخشید. نگاهی به دستهٔ گل انداخت وبه سینه فشردش ، پس پس رفت. اسکلیت هم به‌سویش نزدیکترشد وگفت:

ـگل را بده... زنده‌گیت رابده. من خودم آن رابه توداده‌ام.

وارلای دندانهایش قهقههٔ خشکی بیرون آمد. معلم همچنان گل را به سینه میفشرد. پس پس میرفت وبه علامهٔ نفی سرمیجنبانید؛ ولی سخنی نمیزد. اسکلیت همانطوربه او نزدیکتر میشد وباآواز خشنی میگفت:

ـبده... گل رابده؟

ناگهان معلم‌به دویدن پرداخت. اسکلیت هم اردنبالش دوید. معلم کوچهٔ پیچ درپیچ رامیپیمود. اسکلیت هم ازدنبالش میدوید وفریاد میزد:

ـمیگیرم... حتماً میگیرمش... مال خودم است؟

آواز پاهای استخوانی اسکلیت درلای صدا های عجیب وترسناک دیگر درکوچهٔ پیچ درپیچ طنین افگنده بود . معلم نفس سوخته بود . دیگر نیرویی برایش نمانده بود. مگربازهم میدوید. ناگهان‌کوچه به بن بست رسید. راه گریزی نبود. معلم بیچاره‌خودش رابه دیوار میفشرد. آواز گامهای اسکلیت نزدیکتر میشد. وقتی خوب نزدیک رسید، دستش رابه سوی دستهٔ گل برد وگفت:

ـ گرفتم... آخر گرفتم.

وقهقههٔ خشکش درکوچهٔ تنگ وهولناک پیچید.

پس ازآن شب معلم رسم مان درنظرم عوض شد. مقام خاصی دردلم پیداکرد. هروقت که میدیدمش ، سخت اندوهگین میشدم . درتنهایی به او میاندیشیدم. تصورش هم برایم رقت انگیزبود. کالا های کهنه‌اش، موهای ماش وبرنجش، چشمهای جلا دارش، وبوتهای کهنه‌اش که از سوراخهای آنها پاهای بیجورابش دیده‌میشدند، همه چیزاش رقت

انگیز بود، اما روزها میگذشت و ما باز هم همان اسکلیت را کار میکردیم. او باز هم کنار ارسی مینشست و به آسمان خیره میشد یا کتاب میخواند.

یک روز باز هم همان اسکلیت را کار میکردیم. من آن روز از اسکلیت ساده کشیدن خسته شده بودم. دلم شد که صحنهٔ آخری خوابی را که دیده بودم، رسم کنم. مردی را کشیدم که در کنج دیواری خزیده از ترس و وحشت دهنش باز مانده بود. اسکلیت در برابرش ایستاده بود و میخواست دسته گلی را که آن مرد به سینه میفشرد، ازش بگیرد. گرچه تصویر بد قواره و بی تناسب بود. ؛ اما از آن خوشم آمد روی میز گذاشتمش و به نگریستن پرداختم به فکر خواب آن شبم بودم و دوقزده رسم را تماشا میکردم.

ناگهان سایه‌یی را روی میز حس کردم ـ سایهٔ معلم بود ـ معلم خم شده بود و با دقت رسم را مینگریست. چهره‌اش حالت خاصی داشت. در این حال پرسید:

ـ این را چرا کشیده ای؟

ترسیدم. بریده بریده جواب دادم.

ـ اینطور.. اینطور دلم شد. دیگر نمیکشم.

معلم در لای سخنم دوید:

ـ نی، نی ... بسیار خوب است. چطور به فکرت آمد، چطور؟

اندکی دل گرفتم:

ـ این را به خواب دیدم.

معلم با هیجان و اشتیاق پرسید:

ـ چطور دیدی، چطور؟ همه را بگو.

چشمهایش بیشتر از هر وقت دیگر میدرخشید. رگهای شقیقه‌هایش پندیده بود. آب دهنم را فرو بردم و خوابم را برایش بریده بریده قصه کردم.

معلم با همان هیجان و اشتیاق پرسید:

ـ آن مرد کی بود؟

خودم را گم کردم:

ـ کدام مرد؟. .ها .. نمیشناسمش. یک بیگانه بود ..

معلم هیجان زده اصرار کرد:

ببین... ببین آن مرد من نبودم، من؟

بی اختیار از دهنم برآمد:

ـ ها...شما بودید.

آهی کشید و آرام شد. بچه‌ها چارچشمی ما را مینگریستند. حیرتزده شده بودند.

در اینحال معلم آهسته آهسته طوری که تنها من بشنوم، زمزمه کرد:

ـ میفهمی که چرا مرا خواب دیدی؟ نمیفهمی، ها؟ خوب، مرا خواب دیدی؛ زیرا من

فکر میکنم که مرگ زنده‌گی را به زور از ما میگیرد ؛ اما دیگران در این باره نمیاندیشند.
سرگرم هستند. سرگرم بازیچه هاهستند.

پس از لختی سکوت که طی آن لبخند تحقیر آمیزی بر لبهایش دیده میشد ، ناگهان دهنش را نزدیک گوشم آورد و پرسید:

وقتی اسکلیت میخواست دستهٔ گل رااز م بگیرد، بسیار ترسیده بودم ؟

دو دل ماندم. معلم با اصرار گفت:

بنگو،بگو ترسیده بودم ؟

سرم را پایین انداختم و گفتم :

ـها، ترسیده بودید سخت ترسیده بودید ؟

معلم لبخندی زد وگفت :

ـ پس من هم از مرگ میترسم من هم این قسم مرگ را دوست ندارم.

حالت تشنجی بهش دست داد و خاموش شد .

• • •

دو هفتهٔ دیگر معلم مان را ندیدیم. به دیدنش عادت کرده بودیم .عادت کرده بودیم که باید آن حالت غیر عادیش را، آن چشمهای حلا دار وآن موهای نامنظم و پریشانش را ببینیم. فکر میکردیم که بیمار است .

روزی در بازار پسر کوچکی را دیدم که تابلویی را میفروخت. به تابلو که نگریستم لرزیدم : همان اسکلیت بود ؛ همان اسکلیت روی تختهٔ صنف ما . در برابر اسکلیت مردی ایستاده بود که با لبخندی مملو از تحقیر واستهزاء دسته گلی را به اسکلیت میداد .

به نظرم آمد که مرد شبیه معلم رسم مان است. از پسرک پرسیدم :

ـ این را کی کشیده ؟

جواب داد :

ـ پدرم .

با خوشحالی گفتم :

ـ او معلم ماست ...حالا کجا رفته ؟

بغض گلوی پسرک را گرفت. چشمهایش پر آب شد و در این حال گفت :

ـ پدرم مرد ... خودش را کشت...

د پسرلي ژباړه

غوټ، کتاب او شیطان

زموږ نوی ښوونکی، نری او جګ ولاړ دی او هماغسې چې د ټولګي په مخ کې ولاړ و، زه او غوټ یې د ټولګي په اخري چوکۍ کې لېدلای شوای.

غوټ زموږ د ټولګي دوه کلن ناکامه و، او سږ کال یې هم درس او کتاب ته چندانې زړه نه لګېده. ټولو هلکانو به دې ته ورکه سره «پروفیسور» ویله.

هغه د ټولګي له نورو هلکانو څخه غټ او زوروور و، مګر کله به چې ښوونکی ټولګي ته راغی، دی به دومره عاجز شو چې د خبرو جرئت به یې هم له سره ورک شو. او که به کومه پوښتنه له ده څخه کېدله، سر به یې ښکته واچاوه او له شرمه به ویلېده.

زموږ نوی ښوونکی د پنجشنبې په ورځ ټولګي ته راغلی و. هغه ورځ یې زموږ له درسونو څخه یو څه پوښتنې وکړې. د جمعې په ورځ موږ ټول وو ده په خوښه ټولګي جارو او پاک کړ او بله ورځ هماغسې یې چې ویلي وو، ټولګي ته له نورو سره سم یې زموږ درس، مخ او نوکانو په لېدلو پیل وکړ. غوټ چې ځان یو بېکاره او لټ هلک ګاڼه او فکر یې کاوه چې د هیڅ کار نه دی، ځېل ځان یې نه و مینځلی او نوکان یې هم نه وه اخستي نو هغه ورځ یې هم د ښوونکي او همصنفیانو په مخ کې سر ښکته واچاوه او تندي یې د شرم په خولو لوند شو.

ښوونکي د غوټ دې وضعې ته لېدو سره ډېر خواشینی شو او هماغسې چې ورته نږدې شوی و په مهربانۍ سره یې ترینه پوښتنه وکړه: «شاباس، نوم دې څه دی؟»

غوټ بې له دې چې سر پورته کړي یو او دی له خپل ځان سره په ژړغوني غږ ویل: «زما نوم پروفیسور، خو بیا یې وویل نه باید ووایم، غوټ...» مګر بیا هم پښېمانه شو او د ښپرت په

دریاب کی ډوب شو چی ژمونږ د ټولګی اول نمبر ښوونکی ته مخ کړ او په خندا شوه یی وویل:
«ګرانه ښوونکیه! نوم یی غوث دی. مګر هلکان یی د لټی په خاطر «پروفیسور» بولی.»

غوث کرار ولاړ وو. ښوونکی د ټولګی مخی ته راتا وشو او د کړکی څخه یی د مکتب باغچی ته نظر واچاوه. څیشو هلکان ته له خپلو ښوونکو سره په باغچه نیالګی ایښودل. داسی ښکاریده چی ښوونکی ته دغلته خبره په یاد شوی وی، مخ یی غوث ته وروار وره او او په اشاره یی پوه کړ چی کښینی. بیایی، موږ ټول د مکتب باغچی ته بوتلو چی د نیالګیو په ایښودلو کی ورګډ شو. له غوث څخه یی وغوښتل چی د مڼی یو نیالګی په ځمکه کی کیږدی.

غوث ډیر نازیږه وړاندی شو، او په لټی سره یی یو تری نیالګی له نورو څخه راپیل کړ، ښوونکی وویل: «آفرین غوثه، ته دروغ او تکړه هلک یی. لاس، پښی، غوږ او سترګی لری. نور هلکان دم نیالګی هم دا سی نیسی چی تا واخیست او او س یی باید د یرچه هم په خاورو کی کیږدی.

غوث لږشانی خوشحاله شو. خو شیطان یی دزړه په غوږ کی وویل: «ای پروفیسوره، ته ده، کار تر سره کولای نشی، خپل حد و پیژنه. ته یوازی هلک یی. باید تل شرمیدلای او پر اوسی. غوث پوه نشو چی داخبری څوک دده زړه ته وراچوی خو دومره پوه شو او فکر یی وکړ چی رښتیا دی. نیالګی یی پر ځمکه کیښود. سر یی کښته واچاوه، و شرمیده او ښوونکی ته یی وویل: «زه یی شم کولای، مګر ښوونکی بیا هم ترینه و غوښتل چی نیالګی پر ځمکه کیږدی. غوث نیالګی واخیست، وړاندی شو او په هغه ځای کی یی کښته کړ کوم چی ښوونکی په بیلچی سره ژور کړی وو. ښوونکی غوث ته آفرین وویل او نیالګی یی سم ونیو او غوث ته یی وویل چی په بیلچی سره د نیالګی پر شاوخوا خاوری واړوی. غوث بیلچه راواخیسته او په سستی سره یی لږ څه خاوری د نیالګی په شاوخوا واړولی خو ښوونکی ورته وویل: «کار کول دومره هم چی ته فکر کوی آسانه کار ندی.

بیایی له غوث څخه وغوښتل چی پر شیطان باندی لعنت ووایی او په ډیره چټکتیا سره د نیالګی پر شاوخوا باندی خاوری واړوی. غوث پوه نشو چی ولی پر شیطان باید لعنت ووایی، مګر د ښوونکی په خاطر یی شیطان ته لعنت وویل او د نیالګی پر شاوخوا باندی د خاورو په اړولو کی لږ څه چټک شو.

پس له څو شیبو د مڼی نیالګی دومره په خپل ځای کی ټینګ ودرید چی هیچ زورور د هم نشوای کولای هغه له ځایه بی ځایه کړی.

د الفبا دوه نور توري هم چې ژن به یې درزده کړم، خو څو واره و لیکه او په یادیې وساته.
کله چې بیا ژولنګی ته راشي د ان په شان به نه وي، بلکې داسې زده کوونکې به یې چې په
یوه ورځ کې به دې دوه نوي توري زده کړي وي او هغه وخت به د رمعلومه شي
چې پر سړي هر هغه څه چې راځي له خپله لاسه یې راځي او دا په هم زده کړي چې سړی
څنګه کولای شي خپل ځان ښه او بهتره کړي.
مګر شرط یې دادی چې ژر ناامیده نشي او کار ایمګري پري نږدې یعنې داچې کله سړي
نیالګی نږدی نو باید پالنه یې هم وکړي تر څو ثمر ته ورسیږي. د کتاب د لوستلو کار هم همدا
رازدی. که کتاب وګوري چې ته لیکل لوستلو ته ډیر شوق لري یعنې داچې زیار کښن هڅکښ یې،
پخپله راځي او ستا ډیر په زړه پوري اندیوال ګرځي او هغه وخت دده په مرسته، ستا د زړه
سترګې روښې کیږي، شیطانان دې د زړه څخه تښتي. د تیږو، لرګیو، غرونو، سیندونو،
مرغانو د حیوانان او نباتات د ملا یکو او ښاپیریو ژبه دې زده کیږي او ټول به په ښه توګه لیدلای
شي. له لویدیځ نه به ختیځ ته د سترګو په یوه رپ کې رسیدلای شي. او د ځمکې د مخ د ټولو
هلکانو له حاله به خبریږي. له ځمکې تر آسمانه پورې دا ټول وا ټن به د لاس د ورغوي په شان
درته ښکاره وي. ټول هغه ښه هلکان چې تا ته ونـدي زیار ایستونکې دي او شمیریې له حده
وتلي دي، ستا سره دوستان او ملګري کیږي او بیا به د هغه ټولو رازونو ته خبر شي، چې
که اوس یې زه درته ووایم ژبه مې پرې سوځي.
فـوث چې رخصت شو، پـه لاره کـې د ځانـه سره ویلې: «کتـاب راځـي زما سره
اندیوالي کوي، د زړه سترګې مې روښې کیږي. د مرغانو او ځنا ورو ژبه مې زده شي. لـه
ځمکـې څخه تر آسـمانه پورې به د لاس د ورغوي په څیر راته ښکاره او روښانه وي...»
کله چې کورته ورسید، لمریې ولمبل او بدن یې پاک کړ، بیا سیخ ورغی خپل
کـتاب ته، څـو واره یې هغه دوه توري چې ښوونکي ورپـه ګـوتـه کـړي وو، د کتاب
په مخ ولیکل. بیایې کتاب، بند کړ چې له یادې یې ولیکي، مګر هر څو یې چې زیار ویوست
ونه یې شوای کولای. په دې وخت کې شیطان راغی او د زړه په غوږ کې ورویل: «پروفیسوره،
ته ګالي یې ستا مشر ورور، د لتې په خاطر له مکتبه خارج کړ او تا ته هم ټول مکتب ستا د لټۍ
په خاطر په توکو سره «پروفیسور» وایي. ولې خوشې زیار باسې؟ کتاب پریږده او څه
د بالډې، هلکانو هلته یوه پشونیولی او وژني یې. ته هم یوه لږ ته او د بره ورګرزاړ کړه.
نږدې وه چې فوث قلم او کتاب پر ځمکه پریږدي او لاړ شي د بالډې مګر ژر و چو هید

چې داشیطان دی او غواړي دغه زړه ښوکارونو څخه تور او په بدو یې اخته کړي.
لاحول ولا یې وویل. کتاب یې پرانیست، دومره یې دغه له مخې ولیکل چې کاغذ وته وکړ
شول او لاس یې نه پرو ګرځید. اراده یې چې کتاب بند کړي نو یې ولیده چې درس یې ټول
پوخ شوی او په حافظه کې یې پاتې دی. سترګې یې پټې کړې، دوا ړه توری یې، دوه،
دری واره وایکل. ډیر خوشحاله شو او خیال ته یې ورغی چې هره شیبه یې ذړه
سترګې روښې کېږې او د ښوونکي دا خبرې ور په یاد شوې «هرڅه چې په سړي راځي له
خپله لاسه یې ورځي» زړه یې لا پسې قوتمن شو. کتاب یې په یوه مناسب ځای کې کېښود
او د خپلې مور خواته ورغی ترڅو داوبو په راوړلو کې ورسره مرسته وکړي.

سبا غوث د ټولګي په مخ کې ولاړ وو، په شونډو کې یې موسکا لیدله کیده. ښوونکي هغه
ته آفرین ویلی او موږ ټولو ورته لاسونه پړکول. زموږ د مصنفیانو دغې بریالیتوب څخه
تعجب کاوه او ما د ښوونکي دغه خبرې چې غوث ته یې ویلې وې له ځانه سره تکرارولې:
«ته کولای شې په ځان کې ښه بدلون راولې.»

پوه او نه کیدل چې ښوونکي غوث، زموږ د ټولګي په لایقو زده کوونکو کې شمیره.
هغه اوس د مکتب سره د خپل مور او پلار په اندازه مینه درلوده او هغه ورځ سهارتر ټولو
هلکانو وختې مکتب ته راغی. لمړی باغچې ته لاړ او هغه د مینې ونې ته یې اوبه ورکړې چې
هلکانو په ټوکو سره د «پروفیسور» ونه بلله. د نیالګي شاخ دپاسه لوی پاڼه راختلې وه.
غوث بې اختیاره وخندل او بیا راغی په خپله چوکۍ کې، چې همیشنی ځای یې وو کښیناست
خپل کتاب یې راپورته کړ. لمړی یې د هغه پوښ ته نظر واچاوه بیایې ټولې هغه پاڼې چې
څیرې شوې وې او پرون یې سره سریښ کړې وې وکتلې. ډیر خوشحاله شو. ټول کتاب
نوی شوی وو. د ښوونکي دا خبره بیا ور په یاد شوه «که سړی کار وکړي هوښیار او د
پوهې خاوند تر ښه جوړیږي» او له ځانه سره یې وویل: «دا زوړ او شکیدلی کتاب،
دغسې نوی کړا»

په همدې شیبه کې د مکتب زنګ ووهل شو. لمړی ساعت سپورت وو، مګر غوث چې
زنګ واورید د پروني لوست په فکر کې شو. کتاب یې پرانیست او ویې لیدل هغه دوه
توری یې چې د دې نوي لوست وو، ډیر ښه زده کړي. نو یې پروني لوست او هغه نور اوه
تورې شوی لوست یې دوه دری واره ښه ولوستل او ویې لیکل نو بیا یې ولیدل چې په
لوستلو او لیکلو کې هیڅ مشکل نلري. له ځانه سره یې وویل: «کاشکې مې پرون د هغه لو د و
...

تورو درس اخیستی وای او بیا یې هر هغو تورو ته بېل بېل قطرو اچاوه کوم چې ده تر اوسه پورې نه وو لوستي. وېې لیدل چې د هیڅ یوه نوم یې له تیرو کلونو څخه زده نه دی، او ورپه یاد شول چې څرنګه یې هغه وخت د خپل ښوونکي خبرو ته غوږ نه ایښود. زړه یې په تنګ شو او پر سترګو یې د اوښکو پرده خپره شوه. په دې وخت کې شیطان غوښتل چې د غوث د زړه په غوږ کې څه ووایي مګر غوث هغه ته موقع ورنکړه ژر یې خپلې اوښکې پاکې کړې او ورېې لیدل چې د مور دسترګو په شان یې دوې سترګې د کتاب له مخې ده ته خواته ګوري

غوث: په ډېر مینه پوښتنه وکړه: «ته څوک یې؟»

دسترګو نه ځواب پورته شو: «سلام علیکم غوث جانه زه د الفبا د تورو څخه یو توری او ستا ملګری یم زما نوم «دوه سترګې لرونکی هې» دی.

غوث په تعجب سره د هغې سلام ته علیکم وویل او ورېې پوښتل: «ته ماله کومه وخته راهیسې پېژنې؟ دوه سترګې لرونکې هې ځواب ورکړ. «له دریو کلونو څخه مخکې په لمړي ټولګي څخه.»

غوث بیا هم تعجب وکړ او وویل «هیڅ مې په یاد نه راځي»

«دوه سترګې لرونکې هې» زړه پر غوث وانه سوځېده او خپلې دواړې سترګې یې ده په سترګو کې ښخې کړې او وویل: «غوث جانه، ته رښتیا وایې، ما تر اوسه پورې ستا سره خبرې نه وې کړې. رښتیا درته ووایم تر اوسه پورې مې ته پېژندلې مګر ځکه دې نه پېژندلی مګر ځکه دې نه ملګری کېدم چې تا د شیطان سره اندیوالي کوله او زما د شیطان څخه بد راځي.

لږ څه پاتې وو چې غوث د «دوه سترګې لرونکې هې» څخه خواشینی شي، مګر «دوه سترګې لرونکې هې» وویل: «غوث جانه، ته مه خپه کېږه. تا هغه وخت نه غوښتل چې له ځانه یو ښه سړی جوړ کړې او هر هغه څه چې دې زده، ردې کړي. شیطان ته به پرېښودې، ستا ګناه هم نه وه.» غوث وویل: «زه اوس د خپل ښوونکي خبرو ته غوږ نیسم. نور به لټ او بې وزله پاتې نشم زه ځانته بدلون ورکوم او ځان به لاس پښې نه کړم.»

«دوه سترګې لرونکې هې» ته د غوث خبرو خوند ورکړ نو یې وویل: «له همدې سببه زه ستا سره خبرې کوم او ملګری کېږم. موږ ټول یوازې له هغه ماشومانو سره خبرې کوو او ملګري کېږو چې هره ورځ یو نوی شی زده کړي.

غوټ بیا هم په تعجب سره پوښتنه وکړه: «دا الفبا ټول توري که وغواړي له چا سره خبرې کوي او ملګري کېږي؟»

«دوه سترګي لرونکې هې» ووېل: «هو، اوس ټول ستا ملګري پاتې شو. او اوس به ته پخپله له ټولو سره خبرې وکړې.» نو بیا یې د هر توري لاس بېل بېل ونیوه او غوټ ته یې ور وپېژندل. ټولو تورو سلام وکړ او غوټ هم د ټولو تورو سلام ته علیک ووېل. بیا ټول توري چې د په دې شور رخوکي پېژندلي وو، په خوشحالۍ سره وړاندې شول او غوټ ته یې سلام وکړ. غوټ د هغوی سلام ومانه. ورپسې «دوه سترګي لرونکې هې» په ډېره مینه سره غوټ ته داسې بیان وکړ: «تېر وخت نه تېر شول او موږ په ډېري سرګردانۍ هغو خلکو ته ور وښودل چې ډېر په کار کسان او کاریګر خلک وو او بیا د خلکو سره ملګري شوو. او س له هر وخت چې یو سړی په یوه خبره په لاس راشي، یو بل ته سره لاس شو نه ورکوو او له هغو څخه کتابونه جوړوو. په کتابونو کې هغو سو هلکانو او ټولو شو خلکو لپاره. او دا په کتاب چې ستا په لاس کې دی د موږ ستا لپاره جوړ کړي دي تر څو ستا خوږ ملګری وي.

غوټ له ځانه سره فکر وکړ «ورستیا هم او س مې کتاب ډېر راباندې ګران دی. مګر دی زما څرنګه ملګری وو چې زما سره یې هیڅ خبري نه کولې؟»

ده د همدې پوښتنې په شاوخوا کې فکر کاوه چې یو لاس د ده د پلار د لاس په شان په ډېره آرامۍ سره د ده په سترګو کېښودل. شو او د لاس خاوند د غوټ څخه پوښتنه وکړه: «ویلای شې چې د لاس خاوند څوک دی؟»

غوټ پوه شو چې څوک یې غواړي ده سره لوبې وکړي. ده هم کوښښ وکړه چې له دې چې د لاس خاوند وویني هغه وپېژني. مګر لا یې څه نه وو ویلي چې لاس یې له سترګو څخه پورته شو، کتاب غوټ ته وخندل او وویل «ګرانه، پوهېدم چې زما څخه دې خوا نه بدېږي. ستا سره مې ټوکه وکړه.»

غوټ د کتاب په لیدو سره دومره خوشحاله شو چې خوشحالي یې هوا ته وا اوزي. کتاب ته یې سلام وکړ. کتاب هم غوټ ونازاوه او وویل. «ګرانه ملګریه، کومې خبرې چې ښوونکي تاته درسولې هغه ما، تا او تا غوندې نورو هلکانو ته پیغام استولی وو چې، نا امیده نشې. کار وده نیمګړی مه پرېږدې. په ځان او نورو کې ښه بدلون راولې.»

غوټ چې له خوشحالۍ څخه په جامو کې نه ځاییده له کتاب څخه یې وغوښتل: «ګرانه ملګریه ستا دې پر خدای قسم وي که په لوړ زما څخه لرې شې. مرسته راسره وکړه چې

شیطان خوار ی حالت او بیکاره کړ ی . »

کتاب هوټ ته په ځواب کی وویل : « زه چی د چاسره ملګری شم بیایی نو دقیامت تر ورځی پوری هم یوازی نه پریږدم. د هغه سره مرسته کوم چی څرنګه شیطان له خپله زړه څخه وشړی. »

هوټ د خوشحالی څخه کټ کټ په خندا شو او غوښتل یی څه ووایی چی کتاب تر ینه هوښتنه وکړه تر څوهره ورځ ، بدنی روزنه وکړه او دسپورت په ساعت کی لــه خپلو همصنفیانو سره یوځای وی . دهوټ زړه خوشحاله شو . له ټولګی څخه ووت او دښوونکی او همصنفیانو څخه یی وبخښتل . ښوونکی چی هوټ ولید پوه شو چی هوټ له خپله ځانه څخه ورځ په ورځ ښه هلک جوړیږی او د زړه سترګی یی روښانه کیږی . هو بیایی هم ترینه پوښتنه وکړه : « څنګه شو چی سپورت ته راغلی ؟ »

هوټ وویل : « ملګری می راته غوښتنه وکړه چی سپورت وکړم . »

ښوونکی پوه شو چی کتاب دهوټ سره ملګری شویدی لایق هلکان هم پوه شول چی دهوټ ملــګر ی څوک دی . ټول خوشحال شول . ښوونکی هوټ ته مبارکــی ورکړه . او پرهغه یی دمینی لاس تیر کړ . د ټولګی اول نمبر او نورو لایقو هلکانو هوټ ته دملګرتیا لاس او مبارکی ورکړه . دهوټ حوله اهخوشحالی څخه نه تواېده . »

دمکتب دزنګ پرع پورته شو . لمړی ساعت سپورت وو . ټولګی د « میری اولیوه » لوبه کوله . لوبه دهوټ په ګډون پیل شوه مګر لاټ هلکان حیران پاتی وو او د هوټ په صبر ونه پوهیدل .

ښوهلکانو ،

هغه او س چی دا کیسه تاسو ته لیکم دمکتب په باغچه‌کی د پروفیسور هوټ دمخی ترونی لاندی ناستیم . که تاسو هم په کوم دو ی کی ز موږ مکتب ته میلمانه شوی ، ددی ونی لەرنګینو او خوږو میوو څخه به تاسو هم وخوری . دهوټ نوم به تاسو هم اوریدلی وی . ځکه چی دی له دیری مودی څخه راپدی خوا پروفیسور شویدی . شیطان یی له خپله زړه څخه شړلی ، دزړه سترګی یی روښی شویدی او دریاراییستو ونکو هلکانو لپاره کتابونه لیکی .

« پای »

یاروچی: میر محسن
اوزبکستان :
عنچه محله سی دن
٤نچی سان، ۱۹۸٤
نشرگه تیارلاوچی م. همدرد

بوه‌نی ساغنیب

بوبه نینگ تعریفیچه «قوش اوچه‌قماتی، آدم یوریمه ایاغی کویه دیگن» قدیمی میرزا چولده حاضر قنچه آباد قشلاق لر پیدا بولدی. شو گوزه‌ل قشلاق لردن بیریده خواند میردیگن باله یشیدی. او نینگ ایکی تیپه تمشی توشیب، گپیر گنده‌کولگی لیراق کورین گنی بیلن اصل اوری جدا یخشی باله، یارده دایماً ایچ کویلی ده (زیر پیراهنی) یوره دی، اگر ایچ کویلینی یچیب قویسه، بدنی ده آقه‌ریب تورگن ایزی هم‌ایچ کویلی دیک کورینه دی حوا نه میرزینگ اکه لری، آپه‌لری ویه‌نه کیچکینه چقه لاق اوکه‌سی بار. او همه لری نی یخشی کوره دی، اما بووه جانینی همه لریدن هم یخشی راق کوره دی. سینی کیم‌توقفن، دیب سوره‌گن لرده بووم دیب جواب بیرر دی. اونینگ او چون دنیاده شو بووه جانیدن عزیزهیچ کیمسه یوق. کوپ ییل‌لر ایلگری مرغانه دن میرزاچول گه کوچیب کیل گن بووه سی نینگ بیر تایچه‌سی بولگن ایکن. اوشه تایچه حاضرگسی توریق، خواند میردن اون بیش یاش کتته، همیشه محمت قیلر دی حویلی ده‌گی سیگیر، ایچکی، قیچ ـ قیزیل تاجینی سیر کیل له تیب یوره دیگن باباق خورازو قاپلان دیگن

شیطان غواړي مالت او بیکاره کړي. »

کتاب غوث ته په ځواب کې وویل: «زه چې د څلورو ملګري شم بیایي نو د قیامت تر ورځې پورې به هم پوازې ده پریږدم. د دې سره سره که څوک چې ځرنګه شیطان له خپله زړه څخه وشړي. »

غوث د خوشحالۍ څخه کټ کټ په خندا شو او غوښتل یې چې ووايي چې کتاب تر پنځه غوښتنه وکړه تر څو هره ورځ، بدني روزنه وکړه او د سپورت په ساعت کې له خپلو همصنفیانو سره یو ځای وي. د غوث زړه خوشحاله شو. له ټولګي څخه ووت او د ښوونکي او همصنفیانو خواته یې وځغستل. ښوونکي چې غوث ولید پوه شو چې غوث له خپله ځانه څخه ورځ په ورځ سره هلک جوړ وي او د دره سترګې یې روښانه کیږي. خو بیایي هم یې پوښتنه وکړه: «څنګه شوچې سپورت ته راغلې؟ »

غوث وویل. «ملګري مې راته ورښوده وکړه چې سپورت وکړم.»

ښوونکي پوه شو چې کتاب د غوث سره ملګري شویدی. لایق هلکان هم پوه شول چې د غوث ملګری څوک دی. ټول خوشحال شول. ښوونکي غوث ته مبارکي ورکړه. او پرځه یې د مینې لاس تیر کړ. د ټولګي اول نمبر او نورو لایقو هلکانو غوث ته د ملګرتیا لاس او مبارکي ورکړه. د غوث خوله له خوشحالۍ څخه نه ټولیده. »

د مکتب د زنګ غږ پورته شو. اخري ساعت سپورت وو. ټولګي د «میږي او لیوه» لوبه کوله. لوبه د غوث په ګډون پیل شوه. مګر لاټ هلکان حیران پاتې وو او د غوث په ځیرونه پوهیدل.

ښو هلکانو،

همدا اوس چې دا کیسه تاسو ته لیکم د مکتب په باغچه کې د پروفیسور غوث د مڼې ترونې لاندې ناست یم. که تاسو هم په کوم دوبي کې زموږ مکتب ته میلمانه شوئ، د دې ونې له رنګینو او خوږو میوو څخه به تاسو هم وخورئ. د غوث نوم به تاسو هم اوریدلی وي. ځکه چې دې له ډیرې مودې څخه راپدې خوا پروفیسور شویدی. شیطان یې له خپله زړه څخه شړلی، د دره سترګې یې روښانه شویدې او د زیار ایستونکو هلکانو لپاره کتابونه لیکي.

«پای»

یازوچی: میر محسن
اوزبکستان :
غنچه مجله سی دن
٤نچی سان، ١٩٨٤
نشرگه تیارلاوچی م. همدرد

بوه‌نی ساغنیب

•

بوبه نینگ تعریفیچه «قوش اوچمه‌قماتی، آدم یورسه ایاغی کویه دیگن» قدیمی میرزاچولده حاضر قمچه آباد قشلاق لر پیدا بولدی. شو گوزه‌ل قشلاق لردن بیریده خوانده میردیگن باله یشه‌یدی. او نینگ ایکی تیپه تیشی توشیب، گپیر گنده‌کسولگی لیراق کورین گنی بیلن اصل اوری حدا یحشی باله، یارده دایماً ایچ کویلی ده (زیر پیراهنی) یوره دی، اگرایچ کویلینی ییچیب قویسه، بدنی ده آقه‌ریب تورگن ایزی هم‌ایچ کویلی دیک کورینه دی. حوا نه میرنینگ اکه لری، آپه‌لری و یه‌نه کیچکینه چقه لا ق اوکه‌سی بار. او همه لری نی یحشی کوره دی، اما بووه حانینی همه لریدن هم یحشی راق کوره دی. سینی کیم‌توقتی، دیب سوره‌گن لرده بووم دیب جواب بیرر دی. اونینگ او چون دنیا ده شوبووه جانیدن عزیزهیچ کیمسه یوق. کوپ ییل‌لرایلگری فرعانه دن میرزاچول گه کوچیب کیل گن بووه سی نینگ بیر تایچه‌سی بولگن ایکن. اوشه تایچه حاصرگسی توریق، حوانه میردن اون بش یاش کتته، همیشه محنت قیلر دی حویلی ده‌گی سیگیر، ایچکی، قیپ ـ قیزیل تاجینی سیر کیل له تیب یوره دیگن باباق خورازو قاپلان دیگن

بوری باسوده نی هم خواند میر شو توریقنی یخشی کوره ردی .

بوره‌سی نینگ انچه وقت دن بیری شفاخانه ده یاتگنی خواند میرنینگ کیچ کینه یوره‌گیگه غصه سالیب، شوکسل دیگن‌لرسه قیاق دن کیلدی؟ اونیگه کیرک؟دی یردی. بوره سینی ساغینیب ، بعضیده توریق آلدیده ساعت‌لرچه خیال سوریب او تیرر دی. اگر هسم ایش او نینگ قولیده بولگنیده کتته داکتر لرنی چقیریب ، بوره سینی کـــورسه تیب ، تیزده توزت تیریب آلگن بولردی منه شو مسأله خواند میرنی جدا کوپ اویله تر، آت ایلگریسیده او تیریب، اونگه یوره گینی آچ گندی بولردی .

«بوروم نینگ انچه‌دن بیری شفاخانه ده یاتگنینی بیله‌سن، خفه‌هم بولمی‌سن، کسوسور له‌تیب بیده نگ نی‌یی‌سن ! مین بولسم بوروم نی ساغینیب کیچه‌سی‌اوخله‌می، ییغلب چیقه من. آدم عالم، اکه‌لریم بوروم‌نی اونلش میدی ! چه قلاق اوکم دن خفه بولیش کیرک ایمس، او حال یاش! مین جوده کوپ خفه بولیب کیته یاپمن.....» بوگپ‌نی ایشیت‌گن توریق آخوردن باش کوته‌ریب، بیرلحظه بدنی کورس- کورس چینه یشینی توختته‌تیب خواند - میرگه باقدی : «بوروه‌نی مین هم ساغینیدیم لیکن مین باغلاق من ، علاجیم یوق. بوره هیچ قچن مینی کایی مه‌گن، آچ قالدیرمه‌گن ...فرغانه دن کیل گینمیزده تای ایدیم، آت بولدیم. بوره نینگ همه ایش لرینی جان فداقیلیب بجرردیم....

هه، در حقیقت، خواند میر توریق نینگ کورسیل له‌تیب بیده یی ییشینی یاق تیرر ساعت‌لرچه ایلگری سیده چوق قه‌ییب اوتیریب تماشا قیلر دی. قری آت خواند میرگه اورگن گن، یانیگه کیرگنیده اته یین بیده‌نی چیرایلی، کورسیل له‌تیب ییرر، باله لینگ حرسند بولگنیدن ییشقریب قویسر ، قارنیگه قونگن پشه لرنی دمی بیلن هیدب ، قری لبکیه‌ی بیلدیرمی‌کیشنب هم‌قویر دی. خواند میر حویلی ده او یاقدن بویاقه اوت گنیده آرقه سیدن قرب‌کوزه تر ، آت خانه تیشی‌گیدن تیرمیلیب‌توره دی. حتی قاپلان‌خواندمیر آرقه‌سیدن ایرگه شه‌یات گنیگه‌کوزی توشگن‌توریق، رشکی کیلیب، ییر تیپردی. توریق همه دن کوره هم خواند میرنینگ آتی حساب لنر دی .

ساغینچ الـه‌می خواند میر یوره‌گینی سیقه بیرگیچ ، او آرتیق چیدب تورال مه‌دی. اکه‌سیگه، آته سی و آپه‌سیگه بیر-ایکی‌بار بوره‌سینی جرده ساغین گنینی ایتدی. لیکن اولربوگپ گه‌اعتبار بیریش‌مه دی‌لر. یوقدن‌خواند میر رنجیدی. کون لردن بیرکونی، او اکه لریگه بیزده - برمی دسته‌لی سپدگه بیرنیچه انار ، آلمه، پیاله گه قطی ده‌گی عسل دن سالیب قاغذ بیلنی

بوری با سردن هم خواند میر شو توریقنی یخشی کوره ردلی .

بووەسی نینگک انچه وقت دن بیری شفاخانه ده یات گنی خواند میر نینگک کیچ گینه یوره گیگه غصه سالیب، شوکسل دیگن لرمه قیاق دن کیلدی؟ اونیگه کیرک؟دی یردی. بووه سینی ساغینیب ، بمضیده توریق آلدیده ساعت لرچه خیال سوریب او تیرر دی. اگر هم ایش او نینگک قولیده بولگنیده کتته داکتر لرلی چقیریب ، بووه سینی کسورمه تیب ، تیزده توزت تیریب آلگن بولردی . منه شو مسأله خواند میرنی جدا کوپ اویله تر ، آت ایلگریسیده او تیریب، اونگه یوره گینی آچ گندی بولردی .

«بووم نینگک انچەدن بیری شفاخانه ده یات گنینی بیلەسن ، حفەهم بولمیسن ، کسوسور لەتیب بیده نگک نییسن ! مین بولسم بووم نی ساغینیب کیچەسی اوخلەمی ، ییغلب چیقه من. آدم عالم ، اکەلریم بووم نی اویلش میدی ! چه قلاق اوکم دن خفه بولیش کیرک ایمس ، او حال یاش! مین جوده کوپ حفه بولیب کیته یاپمن.....» بوگپنی ایشیتگن توریق آحوردن باش کوتەریب ، بیرلحظه بدنی کورس- کورس چیمه یشینی ترختەتیب خواند- میرگه باقدی : «بووەنی مین هم ساغینیدیم لیکن مین باغلاق من ، علاجیم یوق. بووه هیچ قچن مینی کایی مەگن، آچ قالدیرمەگن ...فرخانه دن کیل گینمیزده تای ایدیم ، آت بولدیم. بووه نینگک همه ایش لرینی جان فداقیلیب بجرردیم....

هه، در حقیقت ، خواند میر توریق نینگک کورسیل لەتیب بیده یی ییشینی یاق تیرر ساعت لرچه ایلگری سیده چوق قەییب اوتیریب تماشا قیلر دی. قری آت خواند میرگه اورگن گن ، یادیگەکیرگنیده اته یین بیده نی چیرایلی ، کورسیل لەتیب ییرر ، باله نینگک حرمند بولگنیدن ییشقریب قویر ، قارنیگه قونگن پشه لرنی دمی بیلن هیدب ، قری لبگینی بیلەیر میکیشنب هم قویر دی. خواند میر حویلی ده او یاقدن بویاقه اوت گنیده آرقه سیدن قرب کوزه تر ، آت خانه تیشیگیدن تیر میلیب توره دی. حتی قاپلان خواندمیر آرقەسیدن ایرگه شەیات گنیگه کوزی توشگن توریق ، رشکی کیلیب ، ییر تیپردی. توریق همه دن کوره هم خواند میر نینگک آتی حساب لنر دی .

ساغینچ الەمی خواند میر یوره گینی سیقه بیرگیچ ، او آرتیق چیدب تورال مەدی. اکەسیگه ، آته سی و آپەسیگه بیر - ایکی بار بووه سینی جوده ساغین گنینی ایتدی. لیکن اولربوگپ گه اعتبار بیریشمه دیلر. بوندن خواند میر رنجیدی. کون لردن بیر کون ، او اکه لریگه سزد- یرمی دستەلی سیدگه بیرنیچه انار ، آلمه ، پیاله گه قطی ذەگی عسل دن سالیب قاغذ بیلن

يخشىلب بيكيتدى. شوندن سونگ، آت حانه گه كير يب، توريق نينگ ارقانيني ييچيب سبلاويله دى؛ ليكن ايگرنى ييردن آليب آت اوستيگه قويالمهدى. آخور اوستيگه چيقيب، آت اوستيگه بى ايگر ميندى. خواند ميرنينگ تيارگر ليگنى سيزه يات گن توريق قاپونى آخورگه يقين لشتيريب، باله اوستيگه مينيب آليشى اوچون محكم توريب بيرگن ايسهدى خواندمير بيرقوليده دستهلى سبد، بير قوليده جلو، توريق نينگ بوينيگه شپات لب اوردى:

«چو حا دور، بووه ميزنى كوريب كيله ميز!» خواند مير بيلان توريق هيچ كيم گه سيزديرمى سيكين «آهسته» حويلىگه چيقيب، اوندن كوچه گه چيقيشدى. سايهده يات گن قاپلان درحال اورنيدن توريب، ايرگشگن ايدى، خواند ميرا و نگه اقرييب، دوق اوردى:

«حويلىگه كير، بيز نينگ آرقه ميزدن يورمه!» قاپلان جاييده توختب، حيران بوليب قالدى. خواند مير بيلان توريق كوپ يوريب، كوپ يورسهلرهم مول يوريب، قشلاق شفاخانه سيگه اييب كيلشدى آدمسى ماشيهده، اكهلرى دايسكل ده. بيرنيچه بار شفاخانه گه باريش گنيني يشيتگن ايدى. ليكن شفاخانه قشلاق دن انچه نرى كانال كوپريگيدن اوت گچ، اسفالت يول بيلان ريان مركزيگه باريش، ايكى قبت لى «باله لردنياسى» مگهزينى يانيدن اوتيش نى ايشيتگن ايدى. شفاخانه ايشيگى آلديده آت گه ايگر سيز مينيب قوليده سبد كوترگن، كلتهايشتان، ايچ كويلى دهگى باله گه كورى توشگن قراول اوار گه بقريب قرب قالدى. يوريب كيليب، بالهنى آت اوستيدن آليب ييرگه قويدى.

اوعليم سيزگه كيم كيرك؟ ديدى آت گه بى ايگر مينيب كيلگن باله نى اتسه يين «سيز» لب.

- بووم.

- بوولگيز نى تحلص لرى نيمه؟

- بووم نينگ تحلص لرى يوق.

- آت لرى بارمى؟

- آت لرى عمورزاق بووه.

- اى، تپانيديم! ميررا چرلده عمورزاق آتهنى قالى ميديگان آدم يوق. كيره قاليونگا مايچكريگهه. آتنى مين اوشلب توره من.

شو لحظه کسل خانه دریزه سیدن قرب تورگن عمورزاق شاشه‌پیشه عصاسینی اوشلاب ، حویلی‌گه چیقدی . بوو ه‌نی تحت‌دن تورال می یاته دی دیب ایشیت گن ایدی .

یو. یب کیله یات گنیگه کرزی توشگن خواند میر مرسمد بوایب کیتدی . توریق هم بیردن کیشنب یوباردی . کوزلری چقنب ، دم لری بیلن ییلپیب ، تاپچه دیک حیل پنگلاب دووه تمان اینتیلدی خواند میرهم دسته‌لی سبدینی ییرگه قوییب ، بووه بغریگه آتیلدی .
عمورزاق بووه قراول آلیب کیلیب قویگن کرسی‌گه اوتیریب ، خواند میرنی قوچاق لب ، پیشانه سیدن قیته ، قیته اوپ دی یانیگه یقین کیلیب ، بووه‌نی هیدله یاتگن توریق نینگ هم لویج لری ، کور لری تیپه سینی سیلب ، ایرکه لردی .

« عثمان بای ، بومینینگ نیوه رم خواند میر جدا یخشی باله .

بو قهرمان باله ! شو کیچه توشیمده سوده سوریب یورگن ایکن من . منه سیویگلی نیوه‌رم نی کوردیم ـ او کوزده‌گی یاشنی ییلکه سیگ تشله‌گن روماسی بیلن اریتدی . منه ، بو توریق ، بو حانور هم حانور لر ایچیده اینگ یخشی سی . او هم مین بیلن بیرگه مرغانه‌دن کیلگن ، چول قوور لردی .... »

اکه لری هولیقیب ، بی زوات بولیشینی سیزگن حالده اده شیب قالیشدن هم هییق ی آت‌گ ، بی ایکر مینیب کیلگن نیوه ره‌نی تیره سیگ آییب ایرکه لر ، پیشانه سینی سیلر ، چال یوره‌گی برق اورردی .

قرانغو تو شگنده ، بوتون ریان‌نی ییزلب ، حتی پولیس‌نی هم یاردم‌گه چقیرگن آتمشی ، اکه لری ، یولده کورگن‌برلگن لردن سورش تیریب ، آخری خو اند میر آت ده شفاخانه گه بووه سی یانیگه کیت گنینی بیلب ، بو بیرگه هولیقیب کیلیشدی او ربوه‌دن خجالت هم بولیش دی . خواند میرنی کاییشگه مطلقاً حد لری سیمه دی .

او نی یخشی گپیریب ، توریق نی هم ایرکه لب ، اوز حویلی لریگه قیتیب آلیب کیلیشدی .

نیوره بیلن توریق‌نینگ پای قدمی یاقدیمی ، بیر هفته دن کیین بووه نینگ اوزی هم شفاخانه دن چیقیب ، اویگه قیتیب کیلدی .

نه ستاره نه ماه

نه ستارهٔ سحر بود

نه ماه

بل چشمان تو بود

که به چشمانم خندید .

نه زمزمه بود ، نه آهنگ .

آوای خون من بود ،

که زیر پایت جان کند .

نه پرنده بود ،

نه رویا

سایهٔ تو بود که رفت ،

تا درهم شکند ،

بار دیگر قلبی را !

شو لحظه گسل خانه دریزه سیدن قرب تورگن عمورزاق شاشه‌پیشه عصاسینی اوشلاب ، حویلی‌گه چیقدی . بووه نی تختدن تورال می یاته دی دیب ایشیت گن ایدی .

یوریب کیله یات گنیگه کوزی توشگن خوانده میر خرسند بولیب کیتدی . توریق هم بیردن کیشنب یوباردی . کوزلری چقنب ، دم لری بیلن بیلپیب ، تاپچه دیک حیل پنگلاب بووه تمان اینتیلدی . خوانده میرهم دسته‌لی سبدینی بیرگه قوییب ، بووه بغریگه آتیلدی . عمورزاق بووه قراول آلیب کیلیب قویگن کرسی‌گه اوتیریب ، خوانده میرنی قوچاق لب ، پیشانه سیدن قیته ، قیته اوپ دی یانیگه یقین کیلیب ، بووه‌نی هیده‌لب یات‌گن‌توریق نینگ هم لوبج لری ، کوز لری تیپه سینی سیلب ، ایرکه لردی .

« عثمان بای ، بومینینگ نیوه رم خوانده میر جدا یخشی باله .

بو قهرمان باله ! شو کیچه توشیمده سوده سوریب یورگن ایکن من . منه سیویکلی نیوه‌رم نی کوردیم – او کوزده‌گی یاشی یلکه سیگه تشله‌گن رومالی بیلن اریتدی . منه ، بو توریق ، بو حانور هم حانور لر ایچیده اینگ یخشی سی . او هم مین بیلن بیرگه مرحانه‌دن کیلگن ، چول قوور لردن ... »

اکه لری هولیقیب ، بی زوات دولیشینی سیزگن حالده اده شیب قالیشدن هم هییق ‌ی آت‌گ ، بی ایگر میمیب کیلگن نیوه ره‌نی تیره سیگه آیب ایرکه لر ، پیشانه سینی سیلر ، چال یوره‌گی برق اورردی .

قرانغو تو شگمده ، بوتون ریاننی ییزلب ، حتی پولیس‌نی هم یاردم‌گه چقیرگن آتعسی ، اکه‌ اری ، یولده‌کورگن‌بر لگن لردن سورش تیریب ، آخری خوانده میر آت ده شفاخانه گه بووه سی یانیگه‌کیت گنینی بیلب ، بو بیرگه هولیقیب کیلیشدی . اوربووه‌دن حجالت هم بولیش دی . خوانده میرنی کاییشگه مطلقاً حد لری سیممه ‌ی .

او نی یخشی کپیریب ، توریق نی هم ایرکه لب ، اوز حویلی لریگه قیتوب آلوب کیلیشدی .

نیوره بیلن توریق‌نینگ پای قدمی یاقدیمی ، بیر هفته دن کیین بووه اینگ اوزی هم شفاخانه دن چیقیب ، اویگه قیتیب کیلدی .

نه ستاره نه ماه

نه ستارهٔ سحر بود

نه ماه

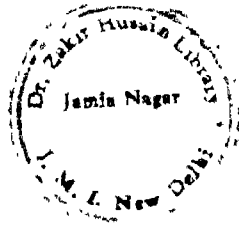
بل چشمان تو بود

که به چشمانم خندید .

نه زمزمه بود ، نه آهنگ .

آوای خون من بود ،

که زیر پایت جان کند .

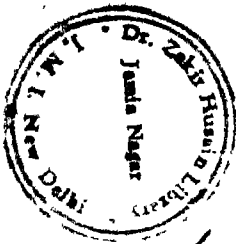
نه پرنده بود ،

نه رؤیا

سایهٔ تو بود که رفت ،

تا درهم شکند ،

بار دیگر قلبی را !

از منابع یونسکو (پیام ، ش ۸۰ ، ۱۳۵۰)
نویسنده‌گان : الکسی اُلنولنیف و پیترا سوالد
تلخیص و گزینش ه . م.

دو مقوله در یک زمینه

۱ ـ هنگامی که سخن در شبانگاه اصوات به وجود می‌آید

یونانیان دوران باستان تصور میکردند که موش صحرایی میتواند بخواند و به این دلیل با نوشتن روی سنگها از آنها تقاضا میکردند که به مزرعهٔ ایشان آسیبی نرساند، غالب مردم، افسانه های خودرا در مورد ستایش از قدرت بیان و نیز قدرت صوت، هنوز حفظ کرده اند .

امروز در فولکلور روسیه حکایتهایی وجود دارد که قهرمانانش ، نه تنها برای یاد گرفتن علوم و زبان مردمان دیگر ، بلکه همچنین برای فهم زبان پرنده‌گان و جانوران ، سخت مشتاق بوده اند .

دریکی از این قصه‌ها، پدرو مادری پسرشان را میفرستند تا زبانهای مختلف را نزد حکیمی فرا گیرد وبتواند آواز پرنده، شیهٔ اسب و بع بع گوسفند را بفهمد.

حیوان نیز همانند انسان در جهانی از صوتها زنده‌گی میکند: صدای عناصر طبیعی (وزش باد، غرش آبشار، صدای فروریختن خاک و سنگ) ، صدای جانوران (آوازپرنده‌گان، فریاد میمونها، غریدن ببر) وصداهایی‌که توسط انسان یادستاوردهای او، ایجاد میشوند.

این جهان اصوات، همان‌جهانی است که‌انسان درآن زنده‌گی‌میکند، ودرعین حال کاملاً

با آن فرق دارد؛ زیرا حیوان به یک معنی از نظر روانشناسی ، توسط دیواری غیر قابل نفوذ یانوعی صافی که تنها بهپاره یی از اصوات امکان عبور میدهد ، محصور است؛ جانوران این صدا را میشنوند ونمیشنوند ؛ به این معنی که این اصوات تنها، درصورتی بر ایشان وجود دارند که ازنظر روانی ، در پیوند باچیزی باشند که حاوی نفعی حیاتی باشد، چیزی که کار علایم را انجام دهد.

ماده بلبل بامیل به آواز بلبل نر گوش میدهد؛ زیرا این صدا علامت ارضای جنسی است؛ اماهمین صدا برای گربهٔ خانهگی معنای کاملاً متفاوتی دارد ؛ زیرا برای اوبلبل وسیلهیی است برای برآوردن نیازهای غذایی ، غرش ببر علامت یک خطر مرگبار است.

سخن انسان برای حیوان، علامتی اضافی وپیچیده تراست ومعرف حلقهٔ جدیدی است در زنجیرهٔ رفتارهای انعکاسی (رفلکس) . حتی جانورانی مثل سگ، که آنقدربا انسان خوی میگیرد که بهنظر میرسد چیز هایی را به او میگویند میفهمد، تنهااز طریق انعکاس شرطیدرمقابل صدای کلمات واکنش نشان میدهد ونه هرگز در مقابل معنای آنها. تحقیقات ف. بوتیندیک هالندی ، متخصصشهیر روانشناسی جانوارن، والئونید وروئین از شوروی، متخصص فیزیولوژی ، این امررا ثابت کرده است .

وجه تمایز انسان، حتی انسان بدوی ، باحیوان، قبل از هرچیز آنست که به طور انفعالی تسلیم طبیعت نیست؛ بلکه درمقابل آن مقاومت میورزد. اوباانسانهای دیگر رابطه دارد، به آنها کمک میکند، وبهنوبهٔ خود از آنها مدد میگیرد.

او از چیز هایی استفاده میکند که دیگران به وجود آورده اند، همراه ایشان ، محیط اطراف را تغییر میدهد، جهان جدیدی پدید می آید که جهان انسانهاو چیز هایی است که انسان فراهم کرده است ، اعم از ارزشهای مادی و معنوی. فرهنگ بشری بدین ترتیب زاده میشود .

صدا نیز جزئی از این فرهنگ در حال تکوین است. انسان ابتدایی برای سازماندهی درست کار جمعی ،به آن نیازداشت. صوت که پیش ازآن ، نیازی برای جانوران شمرده میشد، ازآن پس شکل یک فعالیت انسانی را به خود گرفت .

سعی کنیم این نخستین صدا های انسانی ،یعنی زبان ابتدایی انسان نئانده تال را در نظر مجسم کنیم . این انسان به احتمال نزدیک به یقین دارای عضلات صوتی بود؛ ولی این عضلات نقش محدودی بر عهده داشت. انحنای تار های صوتی کامل نشده بود. محل

اتصال حلق به دهان تنگ بود ؛ سقف دهان از دیوارهٔ خلفی حلق در انسان بدوی ، بیش از انسان امروزی فاصله داشت .

همهٔ این عوامل سبب میشد که صداهای زیر ، ناهنجار و گوش خراشی مثل ناله ، خرخر ، جیغ و غیره با کلام همراه باشد .

اما این مهمترین عامل در اصوات ابتدایی نبود ، با مطالعهٔ شکل حفرهٔ داخلی جمجمهٔ انسانهای اولیه ، مردم شناسان شوروی نتیجه گرفته‌اند که انسان نئاندرتال شاهد رشد غشای خاکستری نیمکره های مغز در ناحیهٔ پیشانی و گیجگاهی بوده است .

این تکامل ، تغییر مهمی را به دنبال داشت . پیش از آن ، انسان به طور انفعالی روی امواج اقیانوس اصوات شناور بود . البته میتوانست تیغه های مجزایی از این امواج را تشخیص دهد . و آنهارا به عنوان علایمی که در زندگی او ، ارزش دارند ، درک کند .

اما موج صوتی ، نظیر موج دریا ، در پایان حرکت خود به صورت قطرات ریز پراکنده میشود .

هنگامی که صوت معنایی اجتماعی پیدا کرد ، یک معیار عینی که امکان میداد صداهای اجتماعی را از یکدیگر تمییز داد ، پیدا شد . به این معنی که صوت ، از دریافت این یا آن فرد به طور نسبی مستقل شد و به صورت محتوایی عینی و مشترک در میان همگان در - آمد . تنها در این هنگام بود که انسان توانست صوت را متوقف سازد تا آن را با صدا های دیگر مقایسه کند ، تنها در این هنگام بود که او توانست دو صوت معنی دار را به هم بپیوندد و لذا قدرت گویایی ، توانایی فهم سخن دیگران ، چیزی جز این نیست .

قبلاً انسان ابتدایی نمیتوانست فعالیتهای خود را چون زنجیره‌یی از عملیات ویژهٔ متوالی درک کند ، ولی بعداً این توانایی را کسب کرد ، قبلاً انسان میبایست فعالیت خود را به کمک یک صوت تنها و ناپیوسته بیان کند ؛ ولی اینک برای او مانعی نداشت که چند صوت را در یک محمول صوتی واحد ، با ارتباط منطقی به هم بپیوندد .

همهٔ این عوامل ، انقلاب تازه‌یی در روابط انسان باجهان ، و در درک او از جهان پدید آورد ؛ زیرا صوت دیگر به طور ذهنی ، به فعالیت او وابسته نبود ، بلکه چنانچه موضوع فعالیتش پیوند داشت ، صوت به یک علامت مبدل شده بود .

واژه دیگر تنها چیزی راکه برای استفاده از شئی اهمیت داشت بیان نمیکرد ، بلکه

نمایش بود از هر شئی مشخص ، در ردیف اشیای مشابه و نقشهای گونا گون این شئی در زنده‌گی جامعه و در زنده‌گی فرد.

به برکت این مفهوم جدید از صوت، مثال مجرد شئی ، کم‌کم موجودیتی مستقل یافت واز وضع مشخصی که درارتباط با کاربرد این شئی بود ، جداشد. مفهوم قدم به عرصهٔ وجود گذاشت .

اما مهمتر از آن ، مثالهایی بـه ظهور پیوست که در رابطه بـا هیچ شئی معینی نبود . «شادی» و «غم» ، «زمان» و «مکان» ، «زنده‌گی» و «مرگ» و ...همه واژه‌هایی هستند که در جهان اشیاء وجود ندارند؛ اما در جهان واژه‌ها و جهان مفاهیم ساخته میشوند. از آن پس به کمک صوت و کلام ، انسان میتوانست مفاهیم را به بالا ترین درجه از تجرید برساند.

تعداد واژه ها به تدریج افزایش میبافت ؛ ولی توانایی انسان در ادای صوتهای گونا گون با همه ضرورتی که داشت هنوز محدود بود؛ زیرا واژه ها دیگر میتوانستند از وضع بیواسطه وعمل مشخص، وجدا شوند. میبایست آنها را شناخت ، انتخاب کرد . این امر چگونه انجام شد؟

میتوان صوت را بر حسب ارتفاع لحن اصلی آن تغییر داد، اما امکانات در این زمینه نیز محدود است، بدین معنی که دستگاه صوتی یک انسان، حتی اگر عالیا بین با شد ، میتواند صوتهای بین دو اکتاو تولید کند. علاوه بر آن، همانطور که میدانیم ، دستگاه صوتی انسان ابتدایی قادر به تولید الحان ناب موسیقی نبود .

ساده‌تر آنست که صوت را بر حسب ارتفاع وشمار «فورمانها» ، یعنی بر حسب آهنگ صدا تغییر داد، به بیان دیگر ، به عنوان معیار تشخیص کیفیتی برگزید که صوتهای هم ارتفاع و هم شدت را از یکدیگر متمایز میکند .

این مقوله را «فورمان» یک صوت مشخص مینامند که به لحن پایه یی که دارای یک صوت معین به کار میرود، بستگی ندارد. صدا هایی که با حروف بیصدا همراهند نیز درون نواحی معینی از طیف صوتی پخش میشوند .

طبیعت برای ایجاد کلام نزد انسان، درست از همین وسیله استفاده کرده است. هریک از هزاران زبانی که درجهان وجود دارد، دارای نظامی از اصوات زبانی است. هریک از این نظامها دست کم دو خاصیت دارد: یکی آنکه تمامی صوتهای آن از نظر جا و نحوهٔ اتصال، به حد کافی از یکدیگر متمایزند. ودیگر آنکه ، درعین حال ، این صدا ها فقط درتفاوتهای اتصالی که فورمان ها را به حد کافی از یکدیگر متمایز میکنند به کار میروند

این تفاوتها در هر زبان مشخص وتقریباً یکسانند. در زبان روسی ، تمایز به نقطهٔ اتصال (پالب، پادندان، حروف بیصدایی که باعقب زبان ادامیشوند)، تقابل اصوات صدا دار گنگ واصوات خشک ـ نرم وشرکت یاعدم شرکت حفره بینی در درآوردن صدا مربوط میشود.

در زبان آلمانی ، هر چند تقابل اصوات نرم وخشک وجود ندارد، ولی اصوات طولانی وکوتاه در مقابل یکدیگر قرار میگیرند . در زبان هندی تقابل، اصواتی که همراه باباز دم ادامیشوند واصواتی که بدین ترتیب ادا نمیشوند، مهم است؛ امادر زبان فلوری (زبان محاوره در پاپوآزی وگینهٔ نو) ، تفاوت مهمی بین اصوات گنگ و صدا دار ، طولانی وکوتاه، توأم وغیر توأم باباز دم ، یااصوات سخت ونرم وجود ندارد .

در زبان فلوری ، تفاوت عمده بین بودن یانبودن صدایی است که به عنوان مکمل درآغاز حروف بیصدا، ازبینی یا از حلق ادا میشود . علاوه ، در این زبان ، حروف بیصدا بسیار طولانی اند.

اگرانسانی درحال پرورش ، میتواند سازماندهی کلمات ـ اصوات را به صورت ردیفهای پیاپی یاد بگیرد ، چرا همین اصل را در سازماندهی اصوات ، درون کلمه به کار نمیبرد؟

به آسانی میتوان فهمید که این امرا مکانات بسیار سر بهتری ازهرجهت برای متمایز کردن کلمات و به ویژه برای ساختن آزادانهٔ کلمات تازه و برای توفیق در پاسخگویی به تنوع روز افزون اشیاء ومفاهیم جهان اودر اختیارش میگذارد.

امابشراز همان آغاز کار نمیتوانست صداهارابه سهولت انتقال دهد وآزادانه هرردیف ازاصوات راکه بخواهد، به وجود آورد. در واقع این امرحتی امروزه نیز که برای او سازماندهی اصوات بصورت واحدهای ابتدایی تلفظ، یعنی سیلابها، ضرورت دارد، کاری ناممکن است .

بهاین دلیل دربسیاری از زبانها، زبان پلانزی، جاپانی وبسیاری دیگر، تناوب منظم حروف بیصدا وصدا دار اجباری است.

بهاین دلیل در بسیاری از زبانها ، که سیلاب میتواند توسط یک حرف بیصدا معین شود، مجموعهٔ این حروف همواره کمتر از حروف بیصدای اولیه است، ونیزبه همین دلیل حروف صدا دار عملاً از زبانهای آسیای جنوب شرقی (چینی ، ویتنامی ، برمایی)

کنار گذاشته شده اند از این رو ترکیب حروف بیصدا در یک سیلاب ، همواره تابع یک ردیف ا تصالهای معین است. در زبان روسی یک واژه تک سیلا بی جود دارد : «وdروگ» (ناگهان) . اما قواعد اتصال حروف ، واژه یی (و معمولاً سیلا بی) مثل «درودگ» یا «وردروگ » را ناممکن میسازد .

بعد، درکنار جهان واژه ها، جهان تازه دیگری پدید آمد: جهاز احساسهای اجتما عی شده، که به شکلهایی که توسط انسان ودرست برای نیل به همین هدف ، درآمده، بیان میشود. نقاشی و مجسمه سازی ابتدایی بدین ترتیب تکوین یافت و موسیقی پیداشد.

دانشمندان دربارهٔ منشأ موسیقی نظرهای مختلفی دارند . غالب ایشان براین عقیده اند که موسیقی از تقلید اصوات ناشی شده است . اماطبیعت باتفاوتهایی که منحصراً مربوط به ارتفاع صوت میشود، بیگانه است، یعنی به معیارهایی که راهنمای مخترع نخستین گام بوده‌اند، اعتنایی ندارد واین مخترع نخستین گام، به چه علت صوتی راکه ارتفاع معینی داشت درحافظه «ضبط » وثبت کرد تابا اصوات دیگر مقایسه‌اش کند؟

بسیار محتمل است که نخستین اصواتی که دارای ارتفاع معینی‌بودند وتثبیت‌شدند، صوتهای زبانی بودند که مفهومی برای انسان داشتند بیهوده نیست که موسیقی شناسانی که موسیقی مردمان هم‌عصر فرهنگ ابتدایی (بومیان سرزمین آتش ، یاوداهای سریلانکا) را بررسی میکنند، درو هلهٔ اول برد ونکته انگشت مینهند: یکی آنکه درمیان این مردمان موسیقی بدون آواز مطلقاً وجود نداشت ؛ و دوم تشا به حیرت انگیزی است که از نظر موسیقی ، در ساخت ملودیهایی که غالباً از مجموعهٔ دوپاسه لحن (Ton) به وجود آمده وازحد فاصل یک (Tierce mineur) فراتر نمیرود ، وجود دارد .

پاره‌یی رسیتاتیفها ، در میان مردمی دارای فرهنگ تحول یافته تر مثلاً هوساها (Haoussa) در افریقا نیزازردیفی مرکب‌از دولحن(ton) که‌به‌صورت(Tierce mineur)

توزیع شده‌اند، تشکیل میشود.

گوش آشنا به موسیقی که از ادراک آهنگ صدای زبان سرچشمه گرفته و یک مکانیسم فیزیولوژیک مخصوص انسان است، به صورت سیستم مستقلی در آمد و به دنبال رشد موسیقی گسترش یافت.

بعد موسیقی دوباره به‌کلام بازگشت، شاید هم از آن جدا نشده بود. از زبانهای بسیاری یاد شده‌است که تفاوتهای ارتفاع صوت، درآنها، تمییز کلمات، و حتی سیلابها رااز یکدیگر ممکن میسازد.

زبان لیتوانی، صربی، کروآتی، سویدی ونروژی، جاپانی وآینو، بسیاری از زبانهای آفریقایی، بسیاری از زبانهای بومیان آمریکا، زبان چینی، ویتنامی، تایی، برمایی، زبانهای استرلیایی، وبسیاری از زبانهای پاپو، ازآن جمله اند.

وقتی واژه به سطح «فونم» وسیلاب رسید، بازهم برای نشان دادن اشیاء یا مفاهیم به‌کار میرفت. واژه تجزیه شد، درحالی که علامت تجزیه ناپذیر کل واژه هم باقی ماند. دراینجا بودکه تأکید پدید آمد.

این تأکید میتواند مشخصهٔ سمعی دیگری داشته باشد ودرموسیقی یادر لحن به‌کارآید، یعنی تفاوتهایی رادر ارتفاع لحن (ton)اصلی یادرشدت صوت مورد نظر قراردهد؛ اما زبانی، یابهتر، واژه‌یی درهیچ زبانی وجود ندارد که بدون تأکید باشد.

تأکید، نوعی برجستگی صوت اولیه است، اماصوت اولیه بعداً نقش دیگری پیدا کردکه پیش ازآن نداشت.

لیکن زبان، فقط مجموعهٔ واژه‌هانیست. واژه‌هادر نوعی هماهنگ مستحیل اند و آنچه باعث همبستگی آنست وویژه گوش رامینمایاند (استفهام، تمنا، تعجب)، آنچه میتواند

نشان دهد که برای گوینده چه چیز از همه مهمتر است البته باز همان چیزی است که قرائن نقش، لحن (intonation) بیان نامیده میشود.

لحن (intonation) نیز نوعی بر جستگی صوت اولیه، و حتی احتمالاً صوت حیوانی است، بی جهت نیست که جانوران «فاقد بیان» که از تقلید صوت کلام عاجزند، گاه لحن (intonation) انسان را به دقت تقلید میکنند.

از جمله میراث حیوانی در زبان انسان، چیزی است که «اصوات» (interjection) خوانده میشود، یعنی صداهای نا پیوسته، که امکان میدهند بدون کلام، ساده ترین عواطف مثل ترس، شگفتی، شادی، غمزدگی، خشنودی و غیره را بیان کرد.

این «اصوات» در همه زبانها به یکدیگر شباهت دارند، حتی اگر همیشه مطابقت نداشته باشند برای اظهار تعجب، یک نفر روسی فریاد میزند «آخ!»، فرانسوی میگوید «الا ـ لا ـ الا!»، انگلیسی «ا ـ او!»، آلمانی «خو خو!»، و یک پاپو از قبیلهٔ آسمات: «ور!». قشر دیگری از واژه های بسیار قدیمی که در تمام زبانها یافته میشوند قشر «اصوات تقلیدی» (onomatopees) است. یک روسی، برای تقلید صدای خروس میگوید «کوکاریه ـ کو ـ!»، یک آلمانی: «کی ـ کی ـ ری ـ کی!» و یک انگلیسی «ککـ ـ ا ـ دودل ـ دو!»....

صوت وقتی برای انسانها به صورت اجتماعی مشترک در آمد، برای هر فرد ضرورت پیدا کرد؛ صوت یکی از وسایلی است که انسانها را بهمقام انسانی رسانیده است. از طریق صوت، صوتی که در کلام وجود دارد، ما تمام غنای دانش و تجربهٔ اجتماعی را به دست میآوریم. از طریق صوت، صوتی که در موسیقی وجود دارد، ما صوت انسانی را که صوتی اجتماعی است، و جهان اصوات انسانی را که جهانی اجتماعی است، غنیتر میسازیم.

در ورای نظام صوتی یک زمان مشخص، تصویر جهانی وجود دارد که این زبان در اصوات، واژه ها و شکلهای دستوری خود منعکس میکند. درک این تصویر جدید، که همواره بدیع و شگفتی انگیز است، نگاه کردن به این جهان از چشم مردمی دیگر، خوشبختی بزرگی است که امروزه در اختیار تعدادی روز افزون از افراد، قرار دارد.

۲- روانکاوی صدا :

همهٔ مادر جهانی از ارتعاشهای صوتی بسر میبریم و تمام چیزهایی را که برای استفاده، اطلاع ، یا خوشایند مان در یک زندگی انسانی لازم است از آن میگیریم . ما همچنین اصوات گوناگونی تولید میکنیم که دیگران میتوانندبشنوند واز آنها استفاده کنند.

از دیدگاه علوم رفتاری، پدیده هایی را که صوت خوانده میشوند، میتوان به سه دستهٔ بزرگ تقسیم کرد: صدا، موسیقی و زبان .

من کوشش خواهم کرد این سه رشته از تجربهٔ صوتی را از دیدگاه کم یا بیش تخصصی یک روانشناس مورد بررسی قرار دهم .

صدا :

از نظر فزیکی، تمامی پدیده های سمعی پاره یی خواص مشترک دارند. صدا ها که توسط حرکاتی به وجود می آیند، در محیطهای مختلف به شکل موجهای متحد المرکزی که دارای فشارند، پخش میشوند

هنگامی که ارتعاشها، به گوش، یعنی گیرنده یی که در مقابل این فشار حساسیت دارد، میرسند، دریافتهای گوناگونی ایجاد میکنند. ما به عنوان انسان، دستگاه شنوایی بسیار خوبی داریم؛ اما به خلاف خفاشها، پاره یی از حشره ها و انواع دیگر جانوران، گوش ما نمیتواند بیش از ۲۰۰۰۰ سیکل در ثانیه را بشنود. با اینهمه، آنچه میتوانیم درون نوار های فرکانسی که قابل شنیدن اند انجام دهیم، واقعاً قابل ملاحظه است.

سه دسته اصوات انسانی -یعنی صدا، موسیقی، زبان- نه تنها توسط حواس ما به نحوی متفاوت در یافت میشوند ، بلکه در قلمرو گروههای تخصصی مختلفی نیز قرار میگیرند که هر یک از آنها با یکی از این دسته‌ها سرو کار دارد .

معمولاً صدا را در دسته یی از صوتها قرار میدهند که اثر های ناراحت کننده و مزاحمی دارند. صدا میتواند شنونده را از جا بپراند یا او را ناراحت کند. صدا فقط تا مقداری قابل تحمل است، و از آن بیشتر ، احساس کشش عصبی ،تحریک پذیری، ناراحتی یا درد واقعی به وجود میآورد .

این امر به معنای آن نیست که هر نوع صدایی را باید کنترول یا حذف کرد. یکسی

از شایستگیهای طرح محیط صوتی که توسط موری شیفر ، موسیقیدان کانادایی و همکارانش در وانکوور به مرحلهٔ اجرا در آمده است ، تشخیص صدا هایی است که افراد با آنها کنار می آیند و میتوانند با آنها همزیستی داشته باشند . حذف ناگهانی صدا های محیط صوتی عادی مانیز میتواند نوعی ناراحتی به وجود آورد .

فیزیولوژیستها عقیده دارند که گوش ، «آستانه» ثابتی برای شنوایی دارد ، و صدا تنها در صورتی قابل شنیدن است که از این آستانهٔ شدت بالا تر قرار داشته باشد. امروزه ما میدانیم که این ، فکری جالبی است که تنها در مورد معدودی صدا های نسبتاً ناب ، که درآزمایشگاه و ـ رشرایط کنترول شده یی ایجاد شده باشند ، صادق است ؛ ولی در مورد اکثریت بزرگ صداها صدق نمیکند

در واقع هر صدا در طبیعت ، یک حادثهٔ فیزیکی نسبتاً پیچیده است که باید آنرا بر طبق زمان ، آغاز و پایان ارتعاشها ، و نیز به تماس شکل دقیق موج ، فرکانسها وشدت اجزاء ارتعاشها در نظر گرفت ؛ زیرا همانطورکه درلحظه ، آستانهٔ شنوایی میتواند جابه‌جا شود ، حتی پیش ازآنکه صوتی واقعاً آغاز شود نیز این آستانه میتواند برحسب شنونده و درجهٔ توجه و دقت او تغییر کند .

صداها میتوانند اثرات گوناگونی به وجود آورند ؛ زیرا اگر گوش مان راتیز کنیم ، پرده گوش ما کشیده میشود و بدین ترتیب برای به کار انداختن دستگاه شنوایی به نیروی کمتراز زمانی که پرده گوش درحالتی انفعالی است ، نیاز دارد.

گوش ما ، که درحال کشش سمعی ، در یافت پذیرش به حداکثر میرسد ، میتواند صداهایی راکه به طور معمول نمیشنود ، ضبط کند وتشخیص دهد.

این واکنش رادریک کنسرت میتوان به خوبی مشاهده کرد. در این حال یک زمزمهٔ ناچیز ممکن است بی نهایت ناخوشایند باشد وتوجهٔ علاقه‌مندان را منحرف سازد.

متخصصان آکوستیک برای اندازه‌گیری صدا ازآلا تی استفاده میکنند؛ ایشان پی برده‌اندکه آنچه ماصدایش میخوا نیم ممکن است شدت زیادی داشته باشد، صدا وقتی به ۱۲۰ دسی‌بل میرسد واقعاً دردناک‌میشود. همچنین پی برده‌اندکه صدااز نظرالگوی ارتعاشی ، گرایش دارد طیف فرکانسهارا به نحوی نسبتاً نامنظم و متراکم طی کند وتوزیعش در زمان ، بطور دقیق قابل پیش بینی نیست.

علم همچنین میتواند مقادیری ازصدا را که قادرند گوش وبقیهٔ بدن را بیازارند ،

معین کند. اما آیا مطالعهٔ فیزیکی امواج صوتی میتواند معلوم کند که صدا چه چیز است؟ نه، زیرا عوامل انسانی دراین میان نقش تعیین کننده‌یی دارند. سن شونده به‌عنوان مثال ظاهراً تعیین کننده کیفیت وکمیت صدای قابل تحمل است.

معمولاً جوانان بسیار بیشتر از سالمندان قدرت تحمل صدا را دارند. مثلاً یک ضربهٔ سمبال یا یک فریاد تیز که به نظر یک جوان خوشایند میرسد، ممکن است یک فرد میانسال رابه خشم بیاورد.

ذوقها ونحوه‌های شنیدن ازنسلی به نسل دیگرتفاوت میکند. بدین ترتیب، مهندس را مجموعهٔ ابزار اندازه گیریش میتواند برای صدا های مختلف، تعریفهایی عینی به دست دهد؛ امادست آخر به یک تعریف ذهنی خواهد رسید: صدا، صوتی است ناخوشایند.

بادر نظر گرفتن این امر، مامیتوانیم در مورد صدا وبیماریهای روانی به نکاتی پی ببریم. نخستین نکته‌یی که مشاهده میشودآنست که بین صداوترس، پیوند آشکاری وجوددارد.

درتمام طول تاریخ بشر، مردم صدا رامنبع نیروی بدی میدانستند وازآن بیم داشتند. قدما برآن بودندکه صدا خواص کشنده‌یی دارد، ودرفولکلور ابتدایی به این نکته پی میبریم که صدای ضربه تیز ه است که قربانی را میکشد

آشوریان عقیده داشتند که رب النوعهای بدی صدا تولید میکنند وباعث ایجاد زلزله وتوفان میشوند. غالباً موجود های ترسناک رابه صورتی پرسروصدا نمایش میدهند. این نکته نه تنها درمورد غرش جانوران خطرناک یانعره غولها، بلکه درمورد رفتار مردم پرخاشجو نیزصادق است.

صدا، طی قرون، یک ابزار جنگی بود. صدای زنگها، شیپورها و طبلها، مردان رابه حمله میخواند. درسپاه روم گروه ویژه‌یی از سربازان برای ترساندن دشمن وایجاد رعب در صفوف آنها، وظیفه داشتند سرو صدا به راه بیندازند. اختراع مواد منفجره شیمیایی پیوند بین صدا وتهاجم راباز هم بیشتر کرد.

طی دو جنگ جهانی کوششهای منظمی در راه کشف صدا های مرگبار به عمل آمد. تکنولوژی صدای و یرانگر، بر خلاف انتظار، ساکت است. حربه های مافوق صوتی که میتوانند بافتها را بسوزانند یا ازبین ببرند، برای گوش انسان کاملاً بی صدا هستند. در وضع حاضرامواج مافوق صوت به ویژه در پزشکی، دررشتهٔ جراحی و در تشخیص

بیماری به کار میرود. این شکل از انرژی آکوستیک هنوز انسان را تهدید نمیکند.

صدا غالباً برای درمان بیماریها مورد استفاده قرار میگرفته‌است .اعضای بیماران یا مجروحان صدا های مشخصی‌تولید میکنند که متخصصان تشخیص‌بالینی باید آنها را بشناسند. قرچ وقروچ مفاصل ، ضربان قلب ، صدا های شبیه به سوهان زدن در سینه ، قر قر روده ها و سایر صدا های بدن قرنهاست که به عنوان علامت تشخیص مورد استفاده اند. این صدا ها درابتدا فقط توسط گوش پزشک رد یابی میشد؛ولی بعد، وسایل فنی،گوشی، بررسی صدا های سینه از طریق سامعه و غیره پیدا شد.

امروز روشهای تخصصی فونو کاردیو گرافی«ترسیم صداهای قلب» میتوانند اطلاعات مفیدی در باره بیماریهای قلب به دست دهند به طور کلی پزشکان برآنند که صدای بلند تر از حد، مطلوب نیست .

پیش از آنکه دورتر رویم ،باید به درمانگرایی اشاره کنیم که به خواص شفابخش صدا های شدید ، اعتقاد راسخ داشتند و این درمانهایی بود که سرچشمهٔ بیماری را ارواح خبیثه میدانستند که بدن بیمار را «تسخیر» میکنند. درمانگران در اطراف بیمار داد و فریاد به راه میانداختند و حتی از ابزاری که صدای وحشتناکی دارند برای خارج کردن« مهاجم» از بدن بیمار استفاده میکردند .

مسمر «Mesmer» در قرن ۱۸ ، به نیروی جاذبهٔ انسانی بیش از ارواح خبیثه اعتقاد داشت (در ضمن بگوییم که از موسیقی برای درمان استفاده میکرد) . تأثیر او باعث پیدا شدن نوعی روان درمانی شد که سنجیده تر و بیصدا تر بود .

درعصرما ، هنوز پاره یی محافل به کار برد آنچه درمان از راه «فریاد اولیه» نام گرفته است، اعتماد دارند. دراینجا، صدا جزئی ازجریان رهایی بخش تلقی میشود .

موسیقی: حال به موسیقی بپردازیم که تجربهٔ منحصر به فردی درجهان صداهاست. تجربه‌یی که بیش ازصدا خوشایند است؛ ولی به خلاف گفتار هیچ گونه معنای قراردادی ندارد .

بارهای عاطفی نیرومند ودلپذیری که موسیقی به همراه دارد ، بی شک اززمان کودکی سرچشمه میگیرند ، یعنی از وقتی که بین مادر وفرزند یک تبادل ریتم وآهنگ انجام میگیرد ، واز وقتی که ترانه ها ، رقصها وبازیها ، وسیلهٔ الحاق کودک به جامعه

میشوند. هر موجود وانسانی خا طره لحظه ها ی خوشی را که بااحسا س خوشبختی همراه بوده اند ، حفظ میکند. هنگا می که یک ترانه ، یک بازی یاشنیدن موسیقی فرد راتحریک میکند این احساس دوبار ه جا ن میگیرد .

تجربه هـای بعدی زندگی ، اندک ،اندک درچهارچوب احساس لـذت،مقام ویـژه یی به‌موسیقی میبخشند، یابه عکس، کودک را دراین لذت طلبی صوتی محصور میکنند. بر خی از کودکان رابطهٔ ویژه یی با موسیقی بـر قـرار میکنند کـه از نـظر قـدرت تحول وبیان خواستهای خود ، امکانات بی نظیری دراختیار شان میگذارد . همانند ریاضیات (شکل غیر گفتاری دیـگری ازفکر ، کـه بسیاری ازکـودکان رامجذوب میکند) ، موسیقی نیزگـاه معجزاتی به بار می آورد.

مثلاً در به‌وجود آوردن کودک نابغه یی ، مثل ولفگانگ، آمد نوس، مـوتسارت، یا یهودی منوهین که میتوانند حتی پیش از رسیدن به سن نوجوانی ، آتش دردلها بیفگنند . پـرتونور انگشتها وصدای کف زدن حاضران میتواند جوانا نی را جذب موسیقی کند که نقدر بزرگ و مختار هستند کـه بتوانند بدون راهنما یی پـدر ومـادر ، شغلی بـرای خود برگزینند، مثل بیتلها ، کـه ذوق موسیقی و حرکات ورفـتا رشان یک نسل کا مل را در بسیاری از نقاط جهان تحت تأثیر قرار داد.

موسیقی که فاقد مفهوم و معنای لغوی است شکلی ازهنراست کـه درتمامی فرهنگهای انسانی قابل دسترس است، وتنها زبانی است که به‌جهانی بودن واقعی نزدیک است.

پرداختن به موسیقی ، هنری است کـه حرکا ت صوتی یـا د ست ویـژه یی را طلب میکند. به‌این سبب کسب آن دردهسال اول زندگی ، به‌مراتب آ سانتراست . آماده‌گی‌ذهنی و عاطفی ما برای یاد گرفتن عملیات پیچیده، پس از سن بـلوغ کا هش مییابد . بـه همین سبب نادرند افرادی که درچنین سنینی بتوانند درزمینهٔ موسیقی بدرخشند.

بدین ترتیب متخصصان بیما ریـهای روانی بـا دونوع مسألهٔ مربوط بـه موسیقی روبه‌رو هستند. مسایل نوع اول به اهل موسیقی مربوط میشود که موقع خود را بـه عنوان اقلیت نمیپذیرند و ازتنها ماند ن خود از نـظراجتماعی کـه نتیجهٔ تخصصی و مهارتشان‌است، رنج میبر نـد.

مسایل نوع دوم به‌غیر موسیقی دانان ارتباط دارد که به‌دلا یل گوناگـون، نمیتوانند

در این تجربهٔ عاطفی شرکت جویند و از این رو یکی از غنیترین منابع فرهنگی بشری محروم میمانند.

از نظر تاریخی ، ذکر این نکته جالب است که زیگموند فروید، روانکاوی که چنین تأثیری در ۸۰ سال اخیر به جاگذاشته است، از حس موسیقی به کلی بی بهره بود. علت آن را باید در دوره کودکی او جستجو کرد. وقتی خواهر کوچکش به زدن پیانو میپرداخت فروید بسیار کسل میشد، آنقدر که بانهایت خشونت و بی رحمی ، خواست که ابزاری که باعث این ناراحتی تلقی میشد، از خانه طرد شود.

بعد ها وقتی متخصص سرشناسی در بیماریهای روانی شد و در جهان شهرت یافت، موسیقیدانانی چون گوستاو ماهلر و برونو والتر بعنوان بیمار به او مراجعه کردند، ولی او در مقایسه با وقت زیادی که صرف سایر بیمارانش میکرد، فقط زمان کوتاهی به آنها اختصاص داد

کارل یونگ (Carl G.jung) علاقمندترین شاگردان فروید نیز در عدم درک موسیقی دست کمی از استاد خود نداشت. او در مکاتبات خصوصی خود، با تأسف به این امر اعتراف کرده است. آیا میتوان توجیه این علا را درکنجکاوی بسیار زیاد این دو نابغه در مورد رویا، بعنوان وسیلهٔ کاوش روان، دانست؟

رویاها فقط بصری نیستند، اما به خاطر آوردن اثرات صوتی توأم با این رویاها مشکل است و از آن دشوارتر، سخن گفتن در بارهٔ آنها در خواب، گوش ما به طرف خارج باز است و حال آنکه چشمان بستهٔ ما میتوانند از فضای روانی درون چیز هایی بگیرند .

هروه دوسن دنی Harvery de saint - Denis بررسیهای خوددربارهٔ رویا را چندین دهه پیش از مطالعات فروید انتشارداد؛ او پی برد زمانی که در خواب است اگر آهنگهای مختلفی نواخته شود، او خواب رقاصی را میبیند که همین آهنگهارا باآنان رقصیده است.

آهنگساز معروف ایگور استراوینسکی به این نکته پی برد که چگونه رویا به خلاقیت او کمک میکند. شبی که فکرش سخت به یک فاصله لحنی (tonal) خاص مشغول بود، به خواب رفت و خواب دید که کشی بین دو نت کشیده شده است. در کنار نتها او چشمش به تجم مرغهایی افتاد که در جای گرم و نرمی در لانه حفظ میشدند ظاهراً دیدن این منظره آرامش خاطر را به او باز گرداند و پس از بیدار شدن به اندیشهٔ خود

در باره عقایدی که در زمینهٔ موسیقی داشت و آنچه باعث پریشانیش شده بود، اطمینان یافت.

من یک بار بیماری را درمان کردم که پس از آنکه یکی از تمثیلهای «عذاب مسیح به روایت متی» اثر باخ را در عالم رویا شنیده بود، ناگهان چنان احساس حسادتی دراو ظهور کرده بود که میخواست که بهترین دوست خود را «به صلیب بکشد» .

زبان: و اما زبان، یعنی سومین عامل بزرگ تشکیل دهنده جهان صوتی انسان، عاملی است که درنظر ما پیش ازهمه ارزش دارد، چرا که امکان میدهد از طریق معنی های صریح و دقیق، استدلال کرد و رابطه بر قرار ساخت .

زبان نیز مانند موسیقی از همان دوران کودکی شروع میشود. مادر یا پدر نگاه کودک را دنبال میکنند و چیز هایی را که او باید مورد نظر قراردهد و چیز هایی راکه میتواند طرد کند، برایش توضیح میدهند. نام چیز هایی را که مورد نظر او قرار میگیرند تلفظ میکنند ، مادر ، پدر ، شیر، اسباب بازی ، تختخواب و ... و کودک در حال بزرگ شدن، واژه ها و عناوین شفاهی را با دقت و درستی بیشتری ادا میکند .

حروف ربط ، صفات ، افعال و قیودی که کودک پیرامون خود میشنود جزء جدایی ناپذیردانسته های شفاهی او میشوند، و این امر تاحدی مدیون پیشرفت غریزی یا بیولوژیک مغز انسان است که به هر چیز معنایی میدهد و تاحدی ناشی ازآن است‌که کودک میخواهد باخانواده و جامعه‌اش ارتباط برقرار کند. غالب کودکان پیش ازسن ده سالگی زبان را به آسانی فرا میگیرند و به کار میبرند .

در بسیاری از جوامع به ویژه در جوامعی که مکتب عامل عمده تربیت کودک تلقی میشود، خواندن و نوشتن ارزش زیادی پیدا میکند. این جریان ثانوی ادب آموزی درده سال اول زندگی انجام میگیرد . متأسفانه فرا گیری خواندن و نوشتن تضاد هایی بین چشم و گوش به وجود می‌آورد .

هیچ صوتی هرگز به یک شکل گفته یاشنیده نمیشود وطی سالهایی که کودک به‌فرا گیری زبان و مسلط شدن بر آن مشغول است ، در عین حال می آموزد که ارزش سیال بودن و تحرک اعجاب انگیز زبان را بشناسد ، همچنین یادمیگیردکه تفاوتهای جزئی ولحنهای عاطفی صدا را تفسیر کند .

زبانه، اصوات صوت مانند یازمزمه مانند را دربر میگیرد که به سرعت به شکل گروهی مرکب از تقریباً پنج واحد لفظی در ثانیه، به هم میپیوندند، برای نمایش این خبر به کمک نمادهای بصری یک الفبا لازم است. اما هنوز هیچ الفبایی به وجود نیامده است که بتواند تمامی صوتهای گفتار را به نحوی درست و دقیق منعکس کند. بدین ترتیب شاگردان مکتب باید چنان دستگاه حسابی از صداها را فرا گیرند که در آن مثلاً صوت «o» را میتوان eau یا aulx یا os یا oh یا «o» فهمید و نوشت.

در بیماریهای روانی، موارد بسیاری از این قبیل، بر اثر این نوع آموزش به چشم میخورد. ابتدا باید از کودکانی که مشکل خواندن دارند نام برد، کودکانی که مغزشان مفاهیم پایه‌یی نوشته را رعایت نمیکند. این کودکان درست حرف میزنند، اما واروانه یا به نحوی خاص نامنظم و مغشوش مینویسند و در خواندن اختلال دارند.

گروه دیگری از کودکان اهمیتی بیش از اندازه برای نا پیوستگیهای بیانی قایل میشوند (یعنی برای وقفه های بین کلمه ها، که نقش مهمی در نوشتن بازی میکند ولی در گفتار وجود ندارند) پاره یی دیگر زبان شان میگیرد، و در میان واژه هایی که معمولاً هیچ مشکلی ندارند، دچار اشکال میشوند.

نوجوانان به علت آنکه زبان شان میگیرد غالباً تمسخر یا تنبیه میشوند. در واقع اینان کودکانی هستند که به دنبال احساس محرومیت یا ترس از تحقیر، از حرف زدن میگریزند.

من در این نوشته کوشیدم تانکاتی را درباره نقش صوت شرح دهم. من جهان سمعی را به طور کلی به سه بخش تقسیم کردم: صدا، موسیقی و زبان. البته تداخلهایی بین این سه بخش وجود دارد. پاره یی از آهنگها دربار نخست ممکن است پرسر و صدا جلوه کنند، گفتار ممکن است از طریق آواز، وارد زمینهٔ موسیقی شود و غیره.

الکترونیک ، وسایل لازم برای مطالعهٔ رفتار سمعی رادر اختیار علم قرارداده‌است؛ چون ضبط یک صوت امکان میدهد هرچند بارکه بخواهیم آنرا تکرار کنیم همین امر در مورد ضبط تصاویر ، حرکات بدن و حالات ، به هنگام تولید صوت یا در زمان سکوت هم صادق است .

غالب دانسته هایی که از طریق تحقیقات معاصر به دست آمده است، بی شک همچون گذشته درکتابها و روزنامه‌ها حفظ نخواهند شد، بلکه از راه تجربهٔ مستقیم انتقال خواهند یافت .

من در طول فعالیتهای روان درمانیم ، از قابلیت انعطاف فوق‌العاده یی که بیماران میتوانند در هر سن و سال، و به فقط درکودکی و نوجوانی ، در استفاده به قاعده از صداها از خود نشان دهند، به شگفت آمده‌ام

. برقرار کردن رابطه در درمان غالباً عبارت است از کوشش در روشن کردن مدلول این ارتباط ؛ به برکت تحلیل آنچه مردم میگویند ، آنچه در محیط ریتمهای اجتماعی خود احساس میکنند و نحوه تأثیر متقابل آنها بریکدیگر ، حالت اضطراب راتسکین میدهد. پیش بینی اینکه چگونه شناسایی میتواند به جستجوی حقیقت مربوط شود و اعتقاد ها را تحت تأثیر قرار دهد، ناممکن است. اما من آرزو میکنم که دریافت علایم صوتی ، زیبایی موسیقی و معنای کامل زبان توسط گوش انسان روز به روز کاملتر و طریفتر شود

محمد امان نادری

بحثی درباره اعداد بزرگ

بارها واقع شده است که معلمان هنگام تدریس موضوع عدد خوانی وعدد نویسی بامدرسان درجریان سیمینار های ریاضی به سوالهایی مانند : «نام اعداد زیادتراز میلیون چیست؟» ، «اعداد بیشتراز بیلیون بهچی نام یاد میشوند؟» ، «زیادترین عدد کدام است؟» و امثال اینها مواجه میشوند. اگرهدف پرسنده ازاین گونه سوالها محض دانستن نام اعداد ونامگذاری اعداد درسیستم عدد نویسی باشد، پس در این صورت پاسخ مربوط هریک از آنها (نام اعداد زیاد از میلیون، بیلیون یامیلیارد است، اعداد بیشتراز میلیون بهنام تریلیون یاد میشوند و بالاخره عدد زیاد ترین وجود نداره) قانع کننده میباشد

ولی اگراعداد بهمفهوم درست وواقعی آنها بهحیث توصیف کنندهٔ کمیتها ومقادیرمورد پژوهش قرار گیرند، بعد ازکمی تفکر به این پی خواهیم برد که پاسخ حقیقی به همچو سوالها کاریست خیلی دشوار وگیچ کننده. روی این اصل خواستم تابه این گونه سوالها که بارها در جریان سیمینارهای ریاضیات ابتدایی پرسیده شده وبه تفصیل پاسخ دادن به آنها خارج برنامهٔ سیمنارهاست طی این پارچه نوشته پاسخی ارائه کنم.

برای هرفرد باسواد به سویهٔ صنف چارم یاپنجم واضح است که درسیستم مروجهٔ عدد نویسی (سیستم هند واعراب) اعداد را به طبقه هایی که هرکدام حاوی سه مرتبه (یکها، دهها وصد ها) میباشد گروپ بندی نموده‌اند. دراین سیستم شمارچون اعداد بهپایه «ده» گروپ بندی شده پس هرواحد مرتبهٔ مابعد دهچند واحد مرتبهٔ ماقبل آن درهمان طبقه

میشود. متکی به این اصول مطروحهٔ عدد نویسی به هر اندازه‌که بخواهیم مامیتوانیم اعداد زیاد وزیادتر رادراین سیستم گنجانیده به آنها نام بگذاریم. در این سیستم شمار هر شاهی که به یک عدد گذاشته‌میشود بادرنظر داشت مرتبه‌یی که عدد مورد نظردرآن واقع میشود. این نام طبقهٔ مربوط را نیز تسمیه میکنند .

درپاسخ به‌این سوال: « زیاد ترین عدد کدام است؟» باید گفت: زیاد ترین عدد وجود ندارد. چه هرعددی که ما آنرا زیادترین تصور کنیم، از این که مامیتوانیم یک عدد دیگر را به آن بیفزاییم یا آنرا دو چند (یا چند چند) بسازیم واضح است که در هریک از این دو صورت عدد حاصل شده از عددی که ما آنرا زیادترین اعداد تصور کرده‌ایم زیاد تر میشوند. پس متکی به این حقیقت میتوان گفت که زیاد ترین عدد وجود ندارد.

چیزی را که گفته آمدیم پاسخهای قناعتبخشی بود که به سوالهای مطروحه ارائه شد. از اینجا به بعد میخواهیم تا در بارهٔ ارزش کانکریتی اعداد نسبتاً زیاد و مقادیر آن کمیتهای فزیکی که به کمک اینگونه اعداد توصیف و تعیین میشوند صحبت کنیم .

بیچاره میلیونر! مالک یکهزار و پنجصد متر میله سکهٔ یک افغانیگی .

کلمهٔ «میلیون» جزو گفتگوی حیات شبارو ری ما گردیده است؛ ولی کمتر کسیست‌که به مفهوم‌کانکریتی میلیون و مقدارکمیت فزیکی که‌به‌کمک آن توصیف‌میشود، متوجه گردد.

به خاطر دارم ،هنگامی که راجع به موضوع عدد نویسی با فرید، بچهٔ هشت سالهٔ فامیل خود ،صحبت داشتم او پرسید: « اگر یک میلیون سکه یک افغانیگی را بالای یکدیگر بگذاریم به اندازهٔ تعمیر چارده منزله سینمای پامیر بلند خواهد شد؟» به پاسخ گفتم: « ممکن از آن بلند تر شود؛ زیرا لکی یک سکهٔ یک افغانیگی به اندازه یک ونیم میلیمتر است. حال اگر یک ونیم میلیمتر را یک میلیون مرتبه زیاد سازیم نتیجه آن (۱۵۰۰۰۰۰) میلیمتر یا ۱۵۰۰ متر میشود. اگر بلندی هر طبقهٔ یک تعمیر را جهت سهولت محاسبه ۳متر قبول کنیم دراین صورت تعمیری که دارای بلندی ۱۵۰۰ متر باشد حاوی ۵۰۰ طبقه میباشد .

درذیل میخواهیم چند مثال دیگر را پیشکش کنیم تا به کمک آنها بتوانیم مفهوم میلیون را به صورت کانکریت توضیح کنیم و تجسم بخشیم .

هنگامی که در بارهٔ کدام چیز باریک صحبت میشود باریکی آنرا معمولاً با باریکی

موی تشبیه مینمایند .چنانکه مقولهٔ «.... از موی باریکتر ....» در بین مردم خیلی رواج دارد. به همین قسم در زبان دری کمتر شاعری هست که در سرودن اشعار از بـه کار بردن این مفهوم سود نبرده باشد، به گونهٔ مثال :

اگر مورامدد در عالم امکان نمیباشد چرا آن کوه تمکین تکیه بر موی کمر کرده

شاهد این مدعاست .

پژوهشگران، باریکی موی یک انسان را به طور اوسط به اندازه سه یک هزارم یک انچ تخمین نموده اند. (۱) اکنون اگر باریکی موی یک انسان یک میلیون مرتبه بزرگ شود، آیا گفته میتوانید که در این صورت لکی موی یـکنفر چقدر خـواهد شد؟ آیا بـه اندازهٔ لکی یک دست؟ آیا به اندازهٔ قطرتنه یک درخت سالخورده؟ یا به اندازهٔ طول خالیگـاه یک دروازه ؟ یاکلـکین؟ نه خیر، هیچیک از پـاسخهای ما لا درست نیست . پاسخ صحیح این پرسش چیز دیگریست که محاسبهٔ ساده زیر .

فت ۲۵۰ = انچ ۳۰۰۰ = انچ ۱۰۰۰۰۰۰ × ۰٫۰۰۳

حاصل میشود. پس اگر یک تار موی یک انسان یک میلیون مرتبه بزرگ گردد در این صورت ضخامت آن به ۲۵۰ فت که تخمیناً به اندازه مسافهٔ متوسط بین دو کوچه یک شهر بالغ میگردد .

مقایسهٔ طول اعظمی افغانستان با طول قد یک میلیون نفر .

اگر اندازهٔ قد هر نفر به طور اوسط ۱۷۵ سانتیمتر تخمین شود در این صورت فاصله‌یی را که طول قد یک میلیون نفراشغال میکنند ۱۷۵۰۰۰۰ متر یا ۱۷۵۰ کیلو متر میشود. حال این مسافه را با طول اعظمی افغانستان که از درهٔ بولی تا به کوه ملک سیاه است و در حدود ۱۵۳۰ کیلو متر میشود (۲) مقایسه کنیم، دیده میشود که طول قد یـک میلیـون نفر به اندازه ۲۲۰ کیلو متر زیاد تر از طـول اعظمی افغانستان میشود .

چند مثال دیگر .اگر یک میلیون نفر شانه به شانه پهلوی هم روی یک خط قـرار گیرند در حدود ۵۰۵ میل فاصله را اشغال میکنند. (۳)

یک میلیون روز تقریباً ۲۷۰۰ سال میشود حال آنکه این طول زمان انـدکی کمتر از دوچند سنه هجری شمسی کنونیست که ما باآن سروکار داریم.

درازی یک مگس معمولی خانه گی در حدود ۰٫۳ انـچ تخمین شده است. اگـر یک

مگس یک میلیون مرتبه بزرگ شود طول آن به ۲۵۰۰۰ فت، که تقریباً یک فاصله ۵ میل را اشغال میکند، میرسد. (٤)

یک محاسبهٔ خسته کن :

آیا گفته میتوانید که یک محاسب برای شمردن یک میلیون شی به چقدر وقت نیاز مند است درصورتی که شمردن یک شی یک ثانیه وادر بگیرد؟ برای پاسخ به این پرسش نخست ماطول مدت یک میلیون ثانیه رابه ساعت وسپس آنرا به شبارور حساب میکنیم. مامیدانیم که مدت ۶۰ ثانیه مساوی به ۱ دقیقه و ۶۰ دقیقه مساوی به ۱ ساعت میشود. پس ۱ ساعت مساوی به ۶۰×۶۰ یا ۳۶۰۰ ثانیه میشود بنابرآن، ۱ میلیون ثانیه مساوی به (۳۶۰۰–۱۰۰۰۰۰۰) ساعت میشود حال آنکه نیتجه تقریبی این عملیهٔ تقسیم عبارت از ۲۷۸ ساعت یا ۱۱ شبانروز و ۱٤ ساعت میشود پس روی این صورت حساب گفته میتوانیم که محاسب مذکوربرای شمردن یک میلیون شی باید که ۱۱ شبارور و ۱٤ ساعت به صورت متداوم وبدون وقفه مانند رقاصهٔ یک ساعت کار کند. آیا این کار خیلی دشوار وخسته کن نیست؟

فرض میکنیم که محاسب مذکور روزانه مخص ۸ ساعت کار کند، تحت این شرط وی دریک روز ۲۸ ۸۰۰ =۸×۶۰×۶۰ شی را حساب خواهد کرد. درطی مدت ۱۰ روز وی ۲۸ ۸۰۰۰ شی رامیشمارد. حال آنکه این عدد اندکی بیشتر ازیک چارم یک میلیون است تمام ۱ میلیون شی رادرطی مدت ۳٤ روزو ٤ ساعت حساب میکند به شرط اینکه وی بدون وقفه وبه صورت متداوم ومتواتر بدون رخصتی روزهای جمعه وغیره به قسم یک ماشین کار کند

بلیونر (میلیاردر) مسکین: داردده تقریباً شش انبار بانکنوت ده افغانیگی!

ازچیزی که تاحال گفته آمدیم فهمیده شدکه میلیون یک عدد نسبتاً زیاد است، ولی با آنهم این عدد نمیتواند که همه مقتضیات حیات امروزی ماراتکافو کند. پس برای رفع پاره یی ازمشکلات حیاتی مابه اعداد زیادتراز میلیون نیازمند یم. درسیستم عددنویسی عدد زیاد از میلیون به نام بیلیون، که دربعضی ممالک به نام میلیارد نیزیاد میشود، موسوم است. کلمهٔ بلیارد بعدازجنگ پروشیا وفرانسه، که درسال ۱۸۷۱ به وقوع پیوسته بود، رواج یافت،

چه در ختم جنگ، فرانسه مجبور شناخته شده بود تا مبلغ پنج میلیارد ۵،۰۰۰،۰۰۰،۰۰۰ فرانک تاوان جنگ را به حریفها بپردازد. (۵)

جهت پژوهش در ساینس حتی عدد بلیون به آن اندازه زیاد نیست تا جوابگوی هرگونه پرسش شده بتواند. بنابر آن، دانشمندان عدد یک هزار چند بلیون که آنرا تریلیون ۱،۰۰۰،۰۰۰،۰۰۰،۰۰۰ مینامند به کار برده اند. در بعضی موارد تریلیون در مقابل پرسشهای علوم فزیک و استرانومی (هیئت و نجوم) عاجز آمده است روی این حقیقت، دانشمندان از زمانه های پیش با استفاده از مفکوره طاقت نما در ریاضی نگارش اعداد غول پیکر زیاد را به شکل ساده و خلاص ایجاد و قبولدار شده بودند. به هر حال، درینجا سعی میورزیم تا به گونهٔ مثال مقادیر کمیتهای دیگری را که به کمک بلیون توصیف و تعیین میشوند توضیح نماییم

دسته های صد قطعه یی بانکنوت ده افغانیگی در حدود ۸/۳ انچ ضخامت دارد. حال اگر یک بلیون قطعه بانکنوت ده افغانیگی بالا ی یکدیگر قرار داده شود بلندی ستون این بانکنوتها به ۳،۹۵ میل میرسد پس به ارزش یک بلیون افغانی بسته ها ی بانکنوت ده افغانیگی مساوه ۳،۹۵ یا تقریباً ٦ میل را در بر میگیرد.

در یک مترمکعب حجم یک بلیون (10^{12}) ملیمتر مکعب گنجانیده میشود حال اگر این یک بلیون مکعبهای یک میلیمتری به شکل یک ستون بالا ی هم قرار گیرد بلندی ستون آنها به ۱،۰۰۰ کیلومتر میرسد، حال آنکه این مسافه از عرض افغانستان (که از حساب تامه کوه‌های چکایی ۲ ۱ ۹ کیلومتر است) (٦) به اندازهٔ ۸۸ کیلومتر بیشتر است.

یک محاسب به مدت ۳۱،۷ سال نیاز دارد تا یک بلیون شی را حساب کند طوری که برای شمردن هر شی مخصص یک ثانیه اختصاص داده شود ناگفته نگذاریم که در طی این مدت محاسب مذکور باید به صورت متداوم، بدون اندکی توقف، شب و روز مانند عقربهٔ ساعت کار کند.

اگر یک مگس معمولی خانگی که تقریباً ۰،۳ انچ طول دارد یک بلیون مرتبه بزرگ شود حجم آن از مهتاب بزرگتر میشود. (۷)

اگر جسم کدام بشر که بلندی قد او ٦ فت باشد بلیون مرتبه زیاد گردد، در این صورت اگر او روی زمین بایستد مهتاب اندکی بالا تر از زانو از بین پاهایش عبور خواهد کرد و درازی قد بشر مذکور بیشتر از قطر آفتاب میگردد.

مساحت یک قطعه بانکنوت ده افغانیگی (سابقه) در حدود ۷۵ سانتیمتر مربع است.
شخصی میخواهد بداند که برای پوشیدن تمام رقبهٔ افغانستان که تقریباً ۶۵۳۰۰۰ کیلومتر مربع است (۸) به چند قطعه بانکنوت ده افغانیگی ضرورت است ما میدانیم که در یک کیلومتر مربع (10^{10})سانتیمتر مربع گنجایش دارد. روی این حساب برای پوشانیدن رقبه ۶۵۳۰۰۰ کیلومتر مربع یا (6530×10^{12}) سانتیمتر مربع $(6530 \times 10^{12}) \div 75$ یاتقریباً ۸۷ بلیون بانکنوت ده‌افغانیگی ضرورت است

بنابراین ، برای پوشیدن تمام رقبه افغانستان به ۸۷ بلیون بانکوت ده افغانیگی که ۸۷۰ بلیون افغانی میشود ضرورت است از بررسی همچو مثالها به سهولت میتوان قضاوت کرد که یک بلیون چطور یک عدد بست واندازهٔ کمیتهای فزیکیی که به کمک یک بلیون تعیین میشوند به چه پیمانه بزرگ است !

دراوایل دههٔ سالهای ۱۹۵۰ تولید سالانهٔ سگرت امریکا تقریباً به ۳۵۰ بلیون دانه سگرت رسیده بود درازی یک دانه سگرت درحدود 2,75 انچ است. اگر این عده سگرت نوک به نوک روی یک خط قرار داده شوند در حدود ۱۵ میلیون میل مسافه را اشغال میکنند حال آنکه این مسافه تقریباً بیست چند طول قطر آفتاب میشود، وخطی که از این عدد سگرتها تولید میشود ۶۰۰ مرتبه دورادور خط استوا پیچیده شده میتوانند . (۸) متکی به توضیح این مثال میتوان درک کرد که بلیون چطور یک عدد بست وبه چه اندازه یک کمیت فزیکی را تعیین وارائه میکند .

سخنی دربارهٔ اعداد حقیقتاً زیاد وغول پیکر :

اگرچه درحیات روزمره معاصر میلیون یک عدد زیاد بوده وبلیون که به مراتب از آن زیادتر است کمتر مورد گفت وشنود واقع میشود، ولی‌این اعداد درنزد پژوهشگران ودانشمندان علوم که حقیقتاً به اعداد بزرگ سروکار دارند حایز اهمیت نیستند. این دانشمندان به عدد میلیون مانند یک وحتی کمتراز آن مینگرند. ماسیدانیم که دانشمندان ریاضی عدد بلیون راعوض آنکه نهش روی رقم ۱ نه عدد صفربگذارند، آنرابه شکل (10^{9})نیز نمایش میدهند. این طرز نگارش اعداد چی ازنگاه خواندن ونوشتن وچی از نگاه ارزیابی اعداد بیشتر ساده وقناعتبخش است. دانشمندان علوم بااستفاده ازاین شیوه

نگارش اعداد خیلی زیاد را به شکل ساده و موجز مینویسند. اینک درزیر درباره اینگونه طرز نگارش اعداد صحبت مینماییم.

هنگامی که یک عدد فرضاً ۱۰ در خودش ضرب میشود طبق قرارداد آنرا به شکل $(10)^2$ نیز مینویسند. این رقم کوچک ۲ که در بالای عدد ۱۰ نوشته شده و به نام طاقتها یا نما یاد میشود مبین این مفهوم است که عدد ۱۰ دو مرتبه به حیث عامل ضربی در عملیهٔ ضرب ۱۰×۱۰ واقع شده است با پیروی ازهمین روش ، این اصول سادهٔ عدد نویسی را در باره اعدادی که بیشتر از دو مرتبه درحالت ضرب قرار گیرند قبولدار شده تطبیق مینمایند.

پس دراین صورت ۱۰×۱۰×۱۰ را به شکل $(10)^3$ و همچنان ۱۰×۱۰×۱۰×۱۰×۱۰ را به شکل $(10)^5$ نوشته به همین قسم به نوشتن اعداد به شکل ساده آنها ادامه میدهند.

شما میدانید که از حاصل ضرب ۱۰×۱۰ عدد صد که حاوی دو صفر به طرف راست رقم ۱ آنست حاصل شده و به همین قسم از حاصل ضرب ۱۰×۱۰×۱۰ عدد هزار که دارای سه صفر به طرف راست رقم راست بدست می‌آید از این معلوم میشود که رقم نمایی یک عدد تاقتهای ده معرف تعداد صفرهایی که به طرف راست رقم ۱ آن عدد واقع میشوند نیز میباشد از اینجا گفته میشود که عدد صفرهایی که به طرف رقم راست رقم یک یک عدد تاقتدار ده و تعداد دفعاتی که عدد ۱۰ به حیث عامل ضربی به صورت تکرار واقع میشود یک چیز بوده و هردوی آنها به کمک نمای آن نمایش داده میشود.

متکی به این اصول پس عدد میلیون (۱۰۰۰۰۰۰) را به شکل $(10)^6$ و عدد صد میلیون (۱۰۰۰۰۰۰۰۰) را به شکل $(10)^8$ و همچنان یک بلیون (۹) Billion

---

(۹). در اضلاع متحد امریکا بلیون عبارت از یک هزار میلیون بوده حال آنکه در بریتانیا یک بلیون عبارت از یک میلیون مرتبه میلیون یعنی میلیون مربع میباشد، که در این صورت عدد بلیون در بریتانیا به $(10)^{12}$ ارائه میشود.

(۱۰) تریلیون Trillion در اضلاع متحد و فرانسه عدد $(10)^{12}$ و در آلمان غرب و انگلستان عدد $(10)^{18}$ میباشد.

(۱۱) کوادریلیون Quadrillion در امریکا و فرانسه به عدد $(10)^{15}$ ولی در انگلستان و آلمان به عدد $(10)^{24}$ اطلاق میشود.

(۰۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰ ۱۰۰۰) رابه شکل $(10)^9$ مینویسند.

حال اگر ما به عددی زیاد تر از بلیون نیازمند گردیم ، دراین صورت به جای آنکه بطرف راست بلیون به عده صفرهای آن بیفزاییم بهتعداد صفرهای مورد نیاز به رقم نمای آن میافزاییم. پس به این اساس عدد تریلیون (۱۰) رابه $(10)^{12}$ وکوادر یلیون (۱۱) Quadrillion را به $(10)^{15}$ نمایش میدهیم به سهولت دیده میشود که تا مگدا ری اعداد در این طرز نگارش خیلی حایز ارزش است، زیرا از یک دیدن نمای عدد ۱۰ تمام معلومات مورد نیاز حاصل شده میتواند اعداد زیاد تر از بلیون به جز از اینکه یک مذکوره مقداری راانتقال بخشند قابل درک وفهم بیشتر نیستند اگرعددی به کمک نوشتن ۲۵ عدد صفر نمایش داده شود به از زیاد یک ، دویا بیشتر صفرها به طرف راست آن کدام معلومات بیشتری به دانش مادرباره قیمت عدد مذکورنمی افزاید، مگر اینکه، عدد مورد نظر را برای توضیح کدام مفهوم دیگری به کار برده باشیم

به هرحال ، هنگامیکه مادر نگارش اعداد ازاین شیوه عدد نویسی مستفید شویم ، ماميتوانيم به هراندازهکه بخواهیم اعداد زیاد خیلی زیاد وحتی به اندازهٔ نا محدود رادر این سیستم بنویسیم. متکی به این حقیقت ادعا میتوان نمود که زیاد ترین عدد موجود نیست.

طرز محاسبهٔ تمام دانههای ریگها توسط ارشمیدس:

خداوند (ج) در کتاب مقدس تورات به حضرت ابراهیم (ع) وعده فرموده است که اخلاف حضرت ابراهیم (ع) به تعداد دانه هایریگهای لب بحرزیاد خواهندبود. (۱۲)

فهم و درک این افاده شاعرانه نزد تمام نویسنده گان و دانشمندان آن وقت واضح نبود؛ ولی ریاضیدان معروف یونان باستان ، ارشمیدس ، که در قرن سوم قبل از میلاد در ناحیهٔ سراکیوس Cyracuse جزیره سیسلی Sicily زیست داشت، ایجاد سیستمی را عهده دار شد تا تمام دانه های ریگهای نه تنها از لب بحر را بلکه از تمام ریگهای روی زمین و حتی اگر تمام کاینات از دانه های ریگ نرم پر شود به کمک آن میتوان حساب کرد. اگر چی در بارهٔ طرز محاسبهٔ این دانشمند سترگ در زیر صحبت خواهیم نمود، ولیدر اینجا ما بهبیان نتیجه یکه وی ابراز کرده است قناعت میکنیم. برای پاسخ به این مطلب، ارشمیدس سیستمی ایجاد کرد و به اساس آن پاسخ مورد نظر را عددی که از

$(۱۰)^{۶۴}$ بیشتر شده نمیتواند حاصل نمود. ما میدانیم که $(۱۰)^{۶۳}$ عددیست که توسط رقم ۱ که ۶۳ داده به طرف راست آن نوشته شود افاده میشود .

برای اجرای محاسبات پاسخ مورد نظر ، ارشمیدس مجبور شد تا سیستم خاص عدد نویسی را که به کمک آن اعداد خیلی زیاد ارائه شده بتواند ایجاد کند چه در آن زمان یونانیها به سیستم عدد نویسی مروجه دسترسی نداشتند در آن زمان سیستم عدد نویسی آنها مشابه به سیستم شمار ابجد بود که در آن برای نمایش هر عدد یک حرف به کار برده میشود. یونانیهای آنروز عدد ۱۰۰۰۰ وزیاد تر از آن را بهنام خاص «مایریاد» Myriad یاد میکردند. (۱۳)

در مرحلهٔ اول ارشمیدس اعداد را به صنفهای جدا گانه تقسیم کرد عدد ۱ را به حیث واحد صنف اول درنظرگرفت وسپس به شمردن اعداد تابه «مایر یاد ـ مایر یادها» Myriad of Myriads که عبارت از عدد ۱۰۰۰۰۰۰۰۰ یا $(۱۰)^{۸}$ میپرداخت ادامه داد . صنف اول سیستم عدد نویسی ارشمید س توسط اعداد از ۱ تا $۱۰^{۸}$ تکمیل میشود . در صنف دوم این سیستم عدد $(۱۰)^{۸}$ به حیث واحد این صنف در نظر گرفته شده و تکمیل این صنف توسط اعداد از « مایر یاد ـ مایریاد ها» ، که آنرا به نام «اوکتد» Octade نیز یاد کرده‌اند، آغاز یافته تا به اعداد $(۱۰)^{۱۶}$ ادامه مییابد عدد $(۱۰)^{۱۶}$ را به نام «اوکتد دوم» یاد کرده اند. در «اوکتد سوم» اعداد از $(۱۰)^{۱۶}$ تابه $(۱۰)^{۲۴}$ گنجانیده میشود ـ از این روبه مشاهده میرسدکه برای هر «اوکتد» ما بعد باید که به نمای اعداد مربوط اوکتد پیشتر از آن عدد ۸ افزایش یابد در این صورت دراوکتد چارم اعداد از $(۱۰)^{۲۴}$ الی اعداد $(۱۰)^{۳۲}$ گنجانیده میشوند .

با پیروی از همین روش در تعمیم سیستم عدد نویسی خویش ارشمید س « اوکتد اوکتد ها » Octade of Octades را به وجود آورد و این عدد عبارت از عدد یست که قاعده آن ۱۰ ونمای آن $(۸ \times ۱۰)^{۸}$ میباشد. این عدد درسیستم علامه گذاری مروجه $(۱۰)^{۸ \times ۱۸}$ یا $(۱۰)^{۸۰۰۰۰۰۰۰۰}$ بوده وآن عبارتازعددیست که به کمک رقم ۱ که به طرف راست آن ۸۰۰ ملیون صفر گذاشته شود نمایش داده میشود. در این سیستم

عدد نویسی تمام این اعداد بنا بر گفته ارشمیدس «طبقهٔ اول» (First Period) آنرا تشکیل میدهند؛ اما ارشمیدس در اینجا نیز توقف نکرده بلکه وی بهتعمیم سیستم خویش ادامه داد.

او عدد $(10)^{8 \cdot 10^8}$ را به حیث واحد طبقهٔ دوم در نظر گرفت، پس :

در اوکتد اول طبقهٔ دوم عدد $(10)^{8 \cdot 10^8 + 8}$

در اوکتد دوم طبقهٔ دوم عدد $(10)^{8 \cdot 10^8 + 16}$

در اوکتد سوم طبقهٔ دوم عدد $(10)^{8 \cdot 10^8 + 24}$ قرار داده شده و عملیه به همین وتیره ادامه یافته تا طبقهٔ اول تکمیل شده است در اوکتد آخر طبقه دوم صدمین عدد $(10^8 \cdot 10^8) \times (10^8 \cdot 10^8)$ یا $10^{2 \cdot 8 \cdot 10^8}$ که جا دیده شده است و این عدد طبقه دوم را تکمیل میکند و بهحیث واحد درطبقهٔ سوم بهکاربرده میشود. به همین قسم ارشمیدس عین روش را به کاربرده است تا عدد $10^{10 \cdot 8 \cdot 10^8}$ را ایجاد میکند (١٤) این عدد عبارت از $(۱۰)^{۸۰۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰}$ است که به کمک رقم ۱ که به طرف راست آن ۸ بلیون صفر نوشته شود نمایش داده میشود. در اینجا نیز ضروری نبود که ارشمیدس توقف کند وی میتوانست که در ایجاد اعداد خیلیها زیادتر از این و حتی اعداد غیر محدود ادامه میداد. درحقیقت عدد $(۱۰)^{۸۰۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰}$ دیگر کدام مفهوم و معنی را افاده نمیکند این عدد به اندازه یی زیاد است که بالاتر از تصور ماست. هیچکس قادر نخواهد شد تا مورد استفادهٔ عملی آنرا پیدا کند. دراین روز ها دانش مغزهایی که به شکل اعداد سرو کار دارند اعدادی را که بیش از حد زیاداند خاطر نشان میسازند .

میخواهیم مسأله ساده یی را که به کمک آن وسعت بزرگی اعداد ارشمیدس قابلفهم شده میتواند از نظر بگذرانیم مسأله چنین است میخواهیم که با استفاده از استعمال سه رقم ۹ زیادترین عدد ممکنه را نمایش دهیم. شاید کسی پاسخ این پرسش را عدد ۹۹۹ ارائه کند، ولی به طور یقین او به خطا میرود چه جواب درست این سوال عدد $۹^{۹^{۹}}$ است معنی این افاده چنین است که عدد ۹ به اندازهٔ $۹^{۹}$ یا ۹.۹.۹.۹.۹.۹.۹.۹.۹ مرتبه در خودش ضرب شده است. خواننده که عدد ۹ را ۹ مرتبه درخودش ضرب کند، حاصل ضرب نهایی این عملیه ۳۸۷ ٤۲۰ ٤۸۹ میشود. پس در این صورت عدد $۹^{۹^{۹}}$ عبارت از $(۹)^{۳۸۷ ٤۲۰ ٤۸۹}$ است عدد آخر این معنی را دارد که عدد۹ به

اندازه ۳۸۷۴۲۰۴۸۹ مرتبه درنفس خود ضرب شود. برای رسیدن بهنتیجهٔ نهایی تقریباً چهار صد میلیون دفعه اجرای عملیه ضرب را ایجاب میکند .

حال آیا تصور کرده میتوانید که با استفاده ازسه رقم۹ تاچی اندازه عدد زیاد نگارش یافته میتواند؟ پاسخ این سوال عددیست که بزرگی آن به اندازه عددی که توسط ارشمیدس ایجاد شده زیاد نمیباشد؛ ولی‌تا اکنون هیچکس‌آن را محاسبه ذکر ده است. این پاسخ آنقدر یک عدد زیاد است که اگر این عدد روی یک فیته کاغذی که در مسافه هرونت آن ۲۰۰ رقم نوشته شود طول این فیته به اندازه ۳۵۰ میل میشود . (۱۵)

با لفرض کدام نفری این عدد را میدا دد و میخواهد که آن را به سرعت نگارش یک رقم فی ثانیه بنویسد. در این صورت زمانی را که نفر مذکور برای نگارش عدد مورد نظر ضرورت دارد عبارت از ۱۱ سال و ۸ ماه میشود باید که نفر مذکور در طی این مدت شب وروز بهصورت متداوم وبدون اندکی توقف بهطور یکنواخت مانند ماشین کار کند. تا عدد مورد نظرش را بنویسد. به هر حال ، معلومات قسمی که ما در بارهٔ این عدد بدست داریم این است که این عدد به ارقام.

۱۱۸ ۹۸۷ ۰۳٦ ۰٤۸ ۷٤۷ ۱۷۵ ۷۷۳ ۱۲٤ ٤۲۸ آغاز یافته وبهارقام ۸۹ ختم میشود. ارقامی دیگر که دربین رقمها باید نوشته شوند تا هنوز به کسی معلوم نیست. این عدد حاوی ۳٦۹ ٦۹۳ ۱۱۰ رقم میباشد . (۱٦)

مأخذ ها :

(1). Bakst, Aaron: Mathematics Its Magic And Mastry Van Nastrand Comp., Toronto , Canada , 1952 , P.,53.

(۲) داکتر فرهمند و دیگران. «جمرافیهٔ افغانستان برای صنف هفتم» کابل ۱۳٦۲ ، ص ۱

(3). Opcit. P.54, (4). Ibid. , P. ,53 , (5). Ibid , P. 55 .

(٦) داکتر فرهمند ، جغرافیهٔ . ، ص . ۱

(7). OPcit. , P. , 57 , (8). Ibid. ,

(9). Flexner , S.B. (Editor) : The Random House Dictionary Of The English Language , Random House , N. , 1956 , P. , 134 .

(۱۰) با دری و عریزی « قاموس و علایم ریاضیات » ریاست تألیف و ترجمه، وزارت تعلیم و تربیه، مطبعهٔ تعلیم و تربیه ،کابل، ۱۳٦۱، ص ۱۷۹.

(۱۱) همان، ص ۱۳۹ .

(12). Bakst , P. 59. (13) Ibid. (14) Ibid , P. , 60.

(15) Ibid. , P. , 61 . (16) Ibid .

مترجم پوهاند محمد امین

رابطه بین بررسی سیستم و روانشناسی تااندازه یی عور و تعمق راایجاب میماید . از یکسو ، دیده میشود کـه روانشناسی ازجمله مساعد ترین و مفید ترین ساحه های تطبیق مفکوره های سیستم است (شاید درست باشدکه هیچ چیز به‌مشابه روان سیستماتیک‌تر نباشد) ازسوی دیگر ، تابه همین تازه گیها بررسی سیستم ـ به‌مفهوم محدود این اصطلاح ـ در روانشناسی به صورت قابل ملاحظه جامهٔ عمل نپوشیده است. تاجایی که سیستم و رابطهٔ آن به روانشناسی ارتباط دارد، دراین باره خلاصهٔ مختصری توسط لی ، مون. برتالنفی I.Von Bertalanffy دربعضی آثاروی (مثلاً نمـبره ۳ و ٤ در ماخذ) تهیـه‌شده‌است .

دلایل زیادی برای این عدم هماهنگی موجود است. یکی از دلایل آناین است کـه ایده‌های سیستم در روانشناسی ازهمان آغازقرن بیستم انکشاف نموده آنهم دربدو تشکل بررسی سیستم. علاوه برآن ، روانشناسی یکی ازآن جمله مضامین تحکیم یافتهٔ تیور یکی است که درآن بعضی ازپرنسیپهای اساسی بررسی سیستم فورمول بندی گردیـده و انکشاف داده‌شده است. پس‌ازآن وقتی که بررسی سیستم به طرف‌ساختمان مفاهیم تعمیم یافته انکشاف کرد ، این رابطهٔ ایدیالوژیکی ابتدایی باروانشناسی که ام افاده مشخص راپیداکرده‌نتوانست تـماً این وضع به دلیلی اتفاق افتاده‌که روانشناسان‌درشروع قرن بیستم بالخصوص به‌ترکیب نظری سروکار نداشتند؛ زیرا آنها تمام توجه خودرابه گرد آوری اطلاعات وتکامل تخنیکهای تجربتی مبذول داشته بودند علاوه‌برآن ، نخستین شرح و تفصیل

تیوری عمومی‌سیستم ازنگاه امکان تطبیق بساحه های بخصوص علمی سودمندی جسدی نداشت. علی الخصوص، تیوری سیستم نادرحهٔ قابل ملاحظه یی نتوانست اساس میتود ـ ولوژیکی ابتدایی راکه دربرخی از نظریات روانشناسی دردههٔ اول این قرن درشرف نضج گیری بود، توسعه بخشد.

رابطهٔ معین میتودولوژیکی که بین روانشناسی نظری و بررسی سیستم وجود دارد باوجودآنهم یک حقیقت انکار ناپذیر به حساب می آیدکه میتواند به مثابه زمینه‌های کافی برای نزدیکی این دوساحه درآینده قریب خدمت کند. این نتیجه راهم ازخاصیت عمومی وانکشاف روانشناسی وهم ازپرابلمهای میتودولوژیکی ، که ازاین انکشاف ناشی میشود، میتوان استنباط نمود .

در مرحلهٔ تاریخ روانشناسی که از طرف روانشناسان معاصر به نام مرحلهٔ ما قبل علمی مصطلح گردیده اصول عمده و عملاً یگانه تحلیل روانشناسی همانا اصول درون نگری بوده است. ازنگاه نظری، این اصول دراصالت تداعی به اوج خود رسید. اصالت تداعی، برعلاوه موضوعات دیگر ،درجهت توضیحات عنصر گرایی، که خاصهٔ تمام علوم‌آن زمان بود،تمایل نشان میداد. روانشناسی ، بالاخره، خود را به مثابه یک نظر علمی مستقل به وسیلهٔ انکشاف روشهای تحقیق عینی تبارز داد. این وضع امکان آنرا میسر ساخت تا روشها وتخنیکهای جدید را درتحقیقات روانشناسی معرفی نمایند. و برعلاوه روابط مستقیم آنرا با علم فیزیولوژیکی، که سریعاً درانکشاف بود، تأسیس کنند؛ علی‌الخصوص به فیزیولوژی فعالیت عصبی عالی .

ولی به زودی آشکار شد که این جهت گیری در انکشاف روانشناسی با خطر قابل ملاحظه‌یی همراه بوده است وبه صورت عینی امکان پذیر گردید که ایده‌های فیزیولوژیکی در روانشناسی به پیمانهٔ وسیع معرفی شود که البته نقش قاطع را روشهای فیزیولوژیکی به عهده داشت و نه روشهای مناسب روانشناسی. درحالی که هردو ساحه از نگاه اکمال تخنیک و «ناب» بودن اصول در کلیت میتود با یکدیگر متناسب بودند. طوریکه در تاریخ علم امکان به واقعیت تبدیل میشود. در چرخش به قرن بیستم بخش زیادی از تحقیقات روانشناسی در چوکات روش «تحویل گرایی» (Reductionist) صورت گرفت؛ در زمینه کوششهای زیادی بـه عمل آمد تا اساس فیزیولوژیکی که عمایه های مغزی را برای هر فعالیت روانی دربرمیگیرد، مشخص گردد. برای رفع غلط فهمی

باید تأکید نماییم که این تمایل در انکشاف روانشناسی شاید یگانه تمایل ممکنهٔ زمان خود بحساب آید؛ زیرا تمایل روانشناسی ماهیتاً با ساده ترین پدیده های روان،که بین انسان و حیوان مشترک است، آغاز گردید و مناءبرآن، مواد تجربی روانشناسی بیشتر به وسیلهٔ تحقیقات و مطالعات روانشناسی مقایسی تهیه و ترتیب شد.

اندکی پسانتر نظر افراطی دیگری که به اساس کوششهای «تحویل گرایی» استوار بود، شایع شد که خصوصیات روانی را صرفاً به اصل قوانین اجتماعی کاهش داد. این تحویل گرایی «سوسیولوژیکی» عکس العمل طبیعی به مقابل کوششهایی بود که میخواست روان را «فیزیولوژیکی» بسازد. در عین زمان این تلاشها آثار تحلیلی بس مفید را بطه بین خصوصیات روانی و اجتماعی را نمایان ساخت؛ ولی تفسیر یک جانبهٔ سوسیولوژیکی قلمرو روانشناسی، خصوصیات روان بشر را نادیده گرفته دو باره باعث محو محتوای به خصوص روانشناسی گردید.

با وجود فرقهایی که بین این دو شکل تحویل گرایی موجود است، آنها در حقیقت در سطح تیوری عمومی روانشناسی به عین نتایج رهنمایی شدند. تا جایی که ل. س. ون برتلانفی به صورت مناسبی آنرا به مفهومی افاده کرده است که به اساس کردار و سلوک مودل انسان میخانیکی استوار است (۳، ص ۱۲۶)

در واقعیت امر، در هر دو حالت، پدیده های معمول روانی کلاً به وسیلهٔ عوامل ماورای روانی مشروط میگردد.

درست نخواهد بود اگر ادعا شود که روشهای فیزیولوژیکی و سوسیولوژیکی تعیین کننده محتوای روانشناسی که ملاً به گذشته ارتباط دارند. هر دوی این ساحه‌ها اساس محدود ولی در اصل قبول شده را برای تحلیل قلمرو تحقیق تجربی ارائه مینمایند.

امادرقلمرو تعمیمات نظری، روانشناسی معاصر به صورت روزافزونی تمایل به این دارد که بررسیهای بخصوص خودرا انکشاف دهد و ازتحویل خصوصیات روانی به خصوصیات بیولوژیکی یاسوسیولوژیکی اجتناب ورزد.

اساساً این روش درپایان سده اخیر شکل گرفت. پرنسیپهای میتودلوژیکی آن به امری ارتباط داشت که میخواست برای روانشناسی یک ساحهٔ مطالعه مستقل رامحفوظ نگهدارد. از دیدگاه تجربی این تیوریها علی الخصوص بوسیلهٔ کشف خصوصیات گشتالت ازطرف C. Von Ehrenfels در سال ۱۸۹۰ م دلچسپی روانشناسان را بر انگیخت.

خصوصیات گشتالت (gestalt) حکم میکند که ساختمانهای ادراکی مربوط به شی بصورت کل درک میشود و از خواص عناصر آن شی قیاس شده نمیتوانند (از قبیل ساختمان تارهای آلات موسیقی طور مثال، و ساختمان آهنگهای اصلی که در حالت تقدیم و تأخیر یعنی تغییر کلید، حالت اصلی خود را نگهمیدارد). این کشف شاید بذات خود کدام اهمیتی نداشته باشد؛ ولی از اهمیت میتود لوژیکی قابل اعتمادی برخوردار است؛ زیرا این کشف شواهد تجربی را در عدم کفایت اصلی روش عناصر گرایی تدارک دیده است. حتی بصورت نسبی به وظایف و عملکردهای ساده از قبیل ادراک نیز صدق میکند.

ضد عناصر گرایی بصورت نظری در مفهوم روانشناسی گشتالت توضیح و تفصیل داده شده است (به آثار ورتهایمر (۹)، کهلر (۷) و کافکا (۶) مراجعه کنید) گرچه بعضی از عناصر روش کلیت گرایی در حصهٔ روان قبلاً در مطالعات O. selz که نمایندهٔ مکتب Wurzburg محسوب میشود به مشاهده رسیده است (علی الخصوص وی به تفکر در صورت بروز یک پرابلم به مثابه «تمم گره ها» معامله نموده است، یعنی پر کردن خلای بین مفاهیم «گره ها» و رابطه ها در زمینه). همچنین روش کلیت گرایی در مطالعات A. Meinonrg و V. Benoussi وبعضی از روانشناسان دیگر نیز دیده شده است؛ ولی بنیادگذاران روانشناسی گشتالت W. Kohler ، M. wertheimer و K. Coffka مستقیماً به نتایج مطالعات Ehrenfels اتکا نمودند. از آن رو مفهوم گشتالت از نگاه آنها در ابتدا تنها به قوانین ادراک تعلق میگرفت (این مفهوم، علی الخصوص خاصیت مجموعه تصورات گشتالت را به نامهای «ساحه»، «قوه دریافت»، «تنویر افکار» و «بینش» توضیح داده شده است) بعدها این قوانین از قیاس به تفکر (و، کهلر، م ورتهایمر، ك. دنکر و ل. سیکی) و به مطالعهٔ شخصیت (ك. لیوین) ارتباط داده شده فرضیهٔ اساسی روانشناسی گشتالت همانا پدیده های روانی را طوری فکر میکند که بصورت کلی یا شکل گشتالت از همان ابتدا متشکل شده است، نه آنکه بصورت عناصر پراکنده قبلی ترکیب و ساخته شده باشد آشنایی با موقف ادراک یا تفکر در هستی ساحهٔ مربوط تجلی کرده است و حل پرابلم مشتمل است بر حرکت در داخل این ساحه تا وقتی که ساختار موقف و ساختار ادراکی آن توسط شخص منطبق گردد.

اگر مناقشهٔ پرابلمهای خالص روانشناسی راکه توسط طرفداران مکتب گشتالت مطالعه شده است یک طرف بگذاریم (باید تأکید شود که این مطالعات به اساس تجارب عمیق صورت گرفته است) در آن صورت خواهیم توانست پرنسیپهای اساسی میتودولوژیکی این

مکتب را خلاصه نماییم. از نگاه ما بزرگترین دلچسپی در حقیقتی نهفته است که روانشناسی گشتالت اولین مکتبی به حساب می آید که تنها به عملکردهای روانی سروکار نداشته است، بلکه با عملکرد کلی و تمامیت روانی که توسط سیر در فراز ساختار های معین مشخص شده است نیز سروکار داشته است. قوانین گشتالت از این نگاه همانا قوانین ساز ماندهی کلیت بر اساس توحید عملکرد و ساختار میباشد و فعالیت روانی به مثابه عملکردی بیان میشود که در آن شکل اصلی بر روی اصل به اصطلاح آبستنی (Pregnancy) در جستجوی «شکل خوب» دوباره تشکیل ساختار میدهد. این کیفیت میتودولوژی گشتالت فوق العاده مهم است و باید کاملا فهمیده شود. نکته اساسی در اینجاست که حصلات روانشناسی گشتالت اکثر اوقات هیچ چیز را به جز از تمایل به تمامیت ساختاری یا کلیت را در تشکیل روانی بررسی نمیکند؛ ولی این وضع کافی نیست برای اینکه بیایید فوق درباره گشتالت بیش از یک نام و یا مختص تصور عمومی باشد، باید کلیت نه تنها موضوع تحت مطالعه را توحید بخشد، بلکه نمونهٔ اساسی را برای تجربهٔ آن، که تضمین تمامیت و امکان تحلیل آن را فراهم میسازد، نیز مد نظر بگیرد. این نقش تعمیری در روانشناسی گشتالت به وسیلهٔ مفهوم گشتالت امکان میدهد که عملکرد روان را به مثابه یک حرکت تعالی یک ساختار توضیح کند. البته طرح گشتالت را نباید به کمال رسیده تصور کرد. به خوبی واضح است که از این مکتب در ادبیات روانشناسی انتقاد های همه جانبه به عمل آمده است. و بالاخره، باعث از هم گسیختگی این مکتب شده است. عمده ترین نقایص جدی روانشناسی گشتالت آن است که به تعبیر و تفسیر قبل از تجربه (a priori) ساختار روان سروکار داشته است. این نوع تعبیر روانی پرابلم تشکل روان را نفی میکند و بنا بر آن، به بنا مشاهدات تجربتی مطابقت ندارد. همچنین این مکتب پرابلمهای روانی فزیکی (یعنی رابطهٔ روان و جسم) را در پرتو نظریهٔ موازات حل و فصل کرده است که این هم یکی از نقیصه های آن به حساب میآید. چنانکه نخست عملکرد های روانی را در تمام سویه های حیات به صورت عالمشمول لازمی دانسته است. دوم در همشکل گرایی (isomorphism) بین عملکرد های روانی و واقعیت مبالغه کرده است. این نقایص آنقدر حدی تبارز کرد که مفهوم روانشناسی گشتالت را امروز به مثابه شی که در گذشته قرار دارد، معرفی نموده است. در عین زمان انسان نمیتواند که با (P. Fraisse) در این باره طرف واقع شود. P. Fraisse میگفت که مفکوره های اساسی روانشناسی گشتالت

به مشکل میتواند در گذشته قرار داشته باشد ، بلکه در عوض باید بخشی از میراث روان ما به حساب آید ، زیرا تأثیرات مفید این مکتب عملاً در هر ساحهٔ عمده روانشناسی دنبال شده میتواند . (٥)

روش ضد عنصر گرایی در روانشناسی که به اساس انتقاد های روانشناسی گشتالت استوار است به صورت موفقانه در نظریات (L. Vygotsky) و (J. Piaget) انکشاف کرده است. این مفاهیم در بعضی نقاط میتودلوژیکی لازم به مطالعات سیستمهای معاصر نزدیک است ویگوتسکی و پیاژه هر دو پذیرفته‌اند که روانشناسی نمیتوانند در داخل چوکات عنصری بنا شود. (ضمناً باید گفته شود که این نظر در مطالعات روانشناسی از سال ۱۹۲۰ به این سو موضوعی عادی بوده است .) همچنین این مسأله محض به وسیلهٔ فورمولبندی دو بارهٔ مفاهیم روانی موجود حل و فصل شده نمیتواند ، بلکه در عوض عبور در این موضوع مستلزم درک در شناخت روشهای پیچیده و چند جنبهٔ علوم در موضوع روان میباشد . برای انجام این بررسی ، ویگوتسکی مخصوصاً به مفهوم اصل فعالیت متکی بوده است . از همین جهت است که وی اهمیت زیادی را به تصورات داخلی ساختن و خارجی ساختن قایل شده است (*) و مطالعهٔ روان را به تحلیل سیستمهای علایم و وسایل فعالیت دقیقاً ارتباط داده است .

تا جایی که به پیاژه ارتباط دارد ، نقطهٔ محراقی تحلیل وی را ماهیت عملیاتی روان تشکیل میدهد. همچنین وی به فرضیه یی اتکا دارد که فعالیتهای عقلی مشتق حسی ـ حرکی فرد میباشد و عناصر (عملیات) آن ، اعمال داخلی ساخته شده است ، ولی برخلاف ویگوتسکی ، پیاژه ، اساساً از نگاه تیوری به موقف (مقام) عقل در بین وظایف (عملکرد) روانی و به کیفیت ویژه آن دلچسپی دارد. باید گفته شود که وی این دو مسأله را کاملاً به طریق سیستم آلتی و حل و فصل میکند واقعاً وی به کل عملیه های انکشاف روانشناسی به مشابه مشتق ساختارها معامله میکند. حتی تعامل کاملاً بیولوژیکی بین موجود حیه و محیط نیز در نظر پیاژه به مشابه یک سیستم ظاهر شده از نگاه مبادلهٔ مواد ، توافق و توازن بیان میشود ، در حالی که کیفیت حیاتی این سیستم ، به وسیلهٔ فعالیت افاده میگردد. یعنی اساساً دینامیکی به حساب می‌آید از نگاه پیاژه رشد ، حاوی ساختار های اصلی است که

* در فعالیت ابزار و طرحهایی که پیش انسان است ، درونی ، جنبهٔ بیرونی پیدا میکند و مواد بیرونی چون مطابق به طرحهای ما تغییر شکل میدهد ، رنگ درونی به خود میگیرد . (م)

ازترکیبهای فعال حاصل میشود. تبادلهای مادی که کاملاً ماهیت بیولوژیکی دارند به وسیلهٔ تبادلهای وظیفه یی که مختص به قلمرو روانی است، تکمیل میگردد. در اخیر سلسلهٔ مراتب کاملاً معین، ساختار ها که درا یار یکدیگر قرار دارند و قابل تحویل به یکدیگر نیستند، حاصل میشود. درفوق این سلسلهٔ مراتب عقل قرار دارد که مجموعهٔ عملیه های توافقی را که انکشاف آن به طرف کسب «تعادل کلی» گرایش دارد، ادامه داده تکمیل مینماید که این خود به اساس تماثل (جذب) کل و واقعیت وساز گاری به آن از عملی است که از «اطاعت در ده و از ارقید اصلی «اینجا» و «اکنون» آزاد گشته است» (ژان پیاژه، ۸؛ ص ص ۶۷-۶۸)

این گونه نماینده گی ارسلسلهٔ مراتب ساختاری به صورت طبیعی به خصلت وابستگی متقابل بین علوم تیوری پیاژه می انجامد. جنبه های مختلف عملکرد های (وظایف) روانی و عقل باید همزمان ازنگاه بیولوژیکی، معرفتی، روانی، منطقی و سوسیولوژیکی مطالعه شود.

معامله باعقل نیز ازطرف پیاژه به اساس سیستم ساختاری صورت گرفته است. برجسته ترین سیمای این معامله خصلت ضد عنصرگرایی دارد پیاژه صریحاً بیان میدارد که مفهوم عملیاتی که در تعیین ماهیت عقل نقش قاطع را بازی میکند، نمیتواند تنهابه صورت جودبه جردی تعریف شود «یک عملیات واحد نمیتواند عملیات محسوب شود؛ زیرا جوهر اساسی هر عملیات تشکیل سیستم میباشد». (۸، ص ۹۳) درانکشاف این فرضیهٔ اساسی، پیاژه اعتراف نموده است که: «برای درک خصلت عملیاتی تفکر انسان بایدسیستم را طوری که هست حاصل نماید و اگرطرحهای منطقی عادی مارا قادربه یافتن چنین سیستمی کرده نتواند، ما باید منطق کلیتها را بسازیم (۸، ص ۹۴) لازم به تذکر است که دراین رابطه پیاره پیش از آنچه که فورمولبندی «منطق کلیتهای» را ایجاب میکند درزمینه انجام داده است، یعنی وی کوشیده است تا آن ایجابات رادر عمل پیاده نماید. در مفهوم پیاژه، جوهرسیستم عملیات عقلی درتصورات «گروپ» و به وسیلهٔ آن بیان شده است. مفهوم گروپ ازنگاه پیاژه بابعضی تعدیلات درمفهوم گروپی که از ریاضیات به عاریت گرفته شده است، تشکیل نموده است. پیاژه بااساس قراردادن این مفهوم از یک طرف به صورت کافی دسته بندی مفصل عملیات عقلی را بنا کرده است و ازطرف دیگر، توانسته است که روش روانی تفکر را با روش منطق و ریاضی پیوند دهد و درنتیجه قدم مهمی را درراه

رسمی ساختن تحقیقات روانی بر دارد (اگرچه پیاژه خودش این نکته را طوری به‌کار میبرد که احتیاج روش وابستگی بین علوم را به مطالعه تفکر تأکید مینماید .)

آیا میتوان گفت که پیاژه واقعاً منطق کلیتها را، کم‌ارکم در ساحهٔ عقل، بنا کرده است، این سوال را به مشکل میتوان به صورت مثبت جواب داد. دیده میشود که تصور مفهوم گروپ، اساس خیلی محدودی را برای این نوع منطق تشکیل داده است. باوجود آنهم، حتی همین شکل نه چندان مفصل، درک مشخص مقصد سیستم نیز بسیار مفید ثابت شده است . به هرتقدیر از جملهٔ مهمترین حالاتی بحساب آمده است که تیوری پیاژه را در پیشرفته ترین موقفش درعلم روانشناسی معاصر قرار داده است تحلیل متودولوژیکی این مفهوم، نتیجهٔ مسلمی را نوید میدهد که تطبیق شعوری مفهوم سیستم در روانشناسی افقهای نظر وسیعی را برای اکمال اساس نظری این مضمون (discip'ine) باز میکند .

اد راک عملیاتی عقل ارطرف پیاژه محض ارچند پـــرنسیپ محدود روش سیستم استفاده مینماید ؛ ولی آنرا به یک سویهٔ عالی استادانه به شمول بنیا نگذاری وسایل رسمی مربوط، انکشاف میدهد. یک تمایل دیگر نیز درادبیات روانشناسی معاصر به‌پیمانهٔ زیاد احساس میشود که به‌اساس جدوجهد درراه تطبیق وسیعتر پرنسیپهای سیستم استوار است . این تمایلات تنها درساحه های توصیفی ونظری بدون توسعهٔ مفصل وسایل بخصوص تحقیق رواج دارد

از همه اولتر میتوان به‌مطالعات G. Allport (۱-۲) که‌میخواهد تیوری را در مطالعات شخصیت تطبیق کند و مطالعات ل فون برتلانفی که در فوق ازآن یاد آور شدیم . (۳ و ٤) میکوشد تا قضیه های تیوری روانشناسی عمومی را که از پرنسیپهای عمومی سیستم نشأت میکنند، فورمولبندی‌نماید (به م۳ مراجعه کنید) این قضایا که منابع‌آن در مطالعات برتلانفی مصادف با انتقاد ار پرنسیپهایی است که فعلاً در روانشناسی قبول شده تلقی میشود تا اندازه کافی دلچسپ است که در اینجا تذکر داده میشود (محض میخواهیم در اینجا به گونهٔ تبصره اظهار نماییم که دربعضی حالات متأسفانه برتلانفی به مطالعات روانشناسان شوروی‌که به صورت مفصل مطالعه شده وبه شکل تجربی تحقیق گردیده است، اشاره نمیکند. این وضع علی الخصوص در حصهٔ پرابلم نقش رمز ها در سلوک انسان که‌از طرف ویگوتسکی و پیروان مکتب وی‌به سویهٔ پیشرفته فورلبندی و مطالعه شده است، به خوبی صدق میکند .) از نگاه برتلانفی، تغییر نظر عمده یی که

در روانشناسی به وسیلهٔ روش سیستم آورده شده است مشتمل است بر جانشین‌ساختن مفهوم انسان به مثابه یک سیستم شخصیتی فعال به جای مودل میخانیکی انسان (robotmodel). لازم است تأکید گردد که این سیستم به صورت ذاتی فعال تلقی میگردد. تنها این روش میتواند به فهم ماهیت ابتکاری فعالیت انسان رهنمایی کند. همچنین روش مذکور کمک میکند تا فهم عمیقتر از آن کیفیت، بخصوص: انکشاف مدنیت معاصر حاصل شود که برتلانفی آنرا میخانیکی ساختن انسان robotizatism خوانده است- یعنی آوردن یک سلسله تغییرات درخصوصیات فعالیت انسان باعث محو مفهوم آن گردیده محتوای ابتکاری متکامل آنرا خساره‌مند میسازد.

دستهٔ دیگر قضایا مربوط است به انتقاد برتلانفی از مودل توازن فیزیولوژیکی سلوک که شهرت قابل ملاحظه یی در روانشناسی کسب نموده است. برای اینکه بی کفایتی این مودل را تمثیل نماید برتلانفی پرداکس (Paradox) معروف و مشهور روانی اجتماعی را ذکر میکند. از نگاه این مودل نا ممکن است توضیح داده بتوانیم که چرا تعداد نوروز ها (neuroses) و سایکوز ها psychoses در دوران جنگ جهانی دوم به صورت قابل ملاحظه یی تقلیل یافت درحالیکه در جامعهٔ غربی معاصر این حادثات براوان دیده میشود.

از نگاه پرنسیپ توازن فیزیولوژیکی، وضع باید برعکس میبود، زیرا درایام جنگ موقع برای فرونشاندن وجدان دیار، دیهای انسان و درنتیجه، حاصل نمودن توازن رُوانی فوق العاده پایان می آید، درحالیکه درسالهای بعدار جنگ برعکس، این مواقع به صورت چشمگیری بالا میرود. بسیار مفاهیم روانشناسی معاصر از دیدگاه برتلانفی بهاساس «تیوری اتفاق نظر» استوار است که تشکل شخصیت انسان را اصلاً به مثابه یک عملیهٔ شرطی به حساب می آورد (چنین است نظریات سلوکیون و طرفداران تحلیل روانی) چیزی که واقعاً در اینجا به وقوع میپیوندد همانا عملیهٔ تشخیص خودی (Self- differentiation) میباشد یعنی انتقال از یک حالت غیر مشخص و مختلف به یک حالت مشخصتر. (این خصوصیت مطابق به انکشاف ادراک، تشکل مفاهیم، تشکل لسان وغیره میباشد) از این نگاه عملیهٔ برگشت کننده Vegressive در روان نباید به مثابه فقدان عمل‌کردهای عالی برگشت به حالت طفلی تلقی گردد، بلکه درعوض باید به‌مثابه تشخیص و تجزیه شدن محسوب شود. یعنی فقدان کلیت بوسیلهٔ روان.

با لاخره برتلانفی شرایط قبلی تحقیق روانشناسی را به اساس فهم خصوصیتهای عمده پدیده های روانی مناقشه میکند. سلسلهٔ مراتب این موضوع مشتمل بر سه سویهٔ عمومی میباشد : یعنی غیر عضوی، عضوی و رمزی (انسانی) . دقیقاً همین ایجاد و استفاده از رمزهاست که جهان انسان را از حیوان متفاوت میسازد، یعنی رمزهایی که از روبنای ثقافت و تاریخ بشر بدست می آیند. بنابر آن، سلوک انسان نمیتواند به اساس (Zoomorphism) یعنی از نگاه سلوك و رویهٔ موشها، کبوترها و شادیها توضیح گردد . این روش به صورت مستقیم نتایج عملی را دربر دارد طور مثال، در معالجات روانی (Psychotherapy) فرض میشود که علل تشوشات روانی باید در ویه های مختلف به شمول ساحه های ارزشی و رمزی جستجو گردد. این گروه شرایط قبلی همچنین نیاز مندیهایی را که باید در تحقیقات روانی مد نظر گرفته شود نیز دربر دارد و معتقد است که انسان مانند جزیره منزوی نبوده، بلکه جزء سیستمها به سویه های مختلف میباشد که از گروپهای کوچک شروع شده به تمدن بشری ختم میشود (۳)

قابل درک و فهم است که این نظریات برتلانفی تاهنوز از یک تیوری روانشناسی نمایندگی کرده نمیتواند . خودش هم این نظریات خویش را به حیث عواملی که جهتیابی جدید تفکر در روانشناسی را تامیین مینماید، تلقی میکنند. یا به عبارت دیگر، این پیشنهاد به مثابه قضایای فلسفی و متودولوژیکی باقی میماند؛ ولی همین قدیر در جهتیابی یا شناسایی است که مهمترین شرایط قبلی برای از بین بردن موانع ، پیشترفت واقعی در ساحه نظری روانشناسی معاصر محسوب میشود. البته ازاین بر می آید که مطالعات نظری به مرحلهٔ دور مولبندی قضایا توقف نمیکند، بلکه در عوض به وسیلهٔ بنای وسایل مناسب و تحقیقات تجربی وسیع در زمینه، تقویه بخشیده میشود، یعنی به وسیلهٔ مطالعات انواع و سویه هایی که طور مثال، توسط پیاژه و مکتب وی و توسط یک تعداد روانشناسان شوروی انجام یافته است به قیام میرسد .

نویسنده: م. ت. ستودنیکین
همکار و گزارنده:. قاسم رهیاب مالستانی

وظایف آموزشی و پرورشی تاریخ سده های میانه
(صنف ٦)

کورس تاریخ سده های میانه درصنف ششم عبارت از جزء ضروری و مبرم تعلیمات تاریخی شاگردان میباشد. با وجود مطالعهٔ مراحل دور دست در آن، کورس مذکور سهم بزرگی رادرتشکل اساسات جهانبینی شاگردان احتوا میکند. تدوین درک عامی قانونمندیهای تاریخ جامعهٔ بشری در روح شاگردان قسمت عمده و اساسی سیستم این جهانبینی را تشکیل میدهد .

مطالعهٔ تاریخ در صنفهای (٥-٦) درک تاریخی پدیده های اجتماعی را به شاگردان می آموزاند.شاگردان میفهمند که پدیده های‌تاریخی ثابت نبوده بلکه درمرحلهٔ معین وخاص به وجود آمده تغییر می‌یابند یا از بین میروند. تاریخ قرون وسطی توأم با تاریخ جهان باستان کمک میکند تا پیرامون به وجود آمدن و رشد مالکیت شخصی ،استثمار، طبقات و دولت، همچنان سیستم استعماری، مذاهب جهانی (اسلام و مسیحیت) یک سلسله اکتشافات علمی و تخنیکی ،وسایل معیشت، فرهنگ مادی و معنوی وغیره دانسته شود. در درسهای تاریخ صنف ششم، اهمیت کار توده ها به مثابهٔ اصل مرکزی پروسهٔ تاریخی آشکار میگردد. شاگردان واضح میسازند که‌کار ،رشد تخنیک راتأمین نموده منتج به دگرگونیهای طبیعی و پیدایی شهرها گردیده در به وجود آمدن معلومات و دانشهای علمی نیز یاری میرسانند .

کورس تاریخ سده های میانه امکانات زیادی را برای آشکار ساختن نقش توده ها در انکشاف تولید و فرهنگ در مبارزهٔ طبقاتی‌شان علیه مستبدین و نیز نقش جنبشهای آزادیبخش های در عرصهٔ جهانی فراهم میسازد .

شاگردان متیقن میگردند که پیشرفت در انکشاف تولید مادی در قرون وسطی وابسته به آزادی زیاد و خود مختاریت اقتصادی طبقهٔ اساسی زحمتکشان ، دهقانان وابسته به فیودال یعنی مولدین عمدهٔ نعمات مادی بوده و با فرق از غلامان آنها از محصولات کار بر خوردار بوده آنها را تکامل میبخشیدند .

فعالیت تولیدی انسانها ارتباط نزدیک و ناگسستنی با تشریح وضع طبقات ، اشکال استثمار و مبارزات طبقاتی دارد . شاگردان ، معلومات را پیرامون طبقات اساسی جامعهٔ بشری نه تنها با وسعت تمام در مورد فقرا و اغنیا و وضعیت آنها در جامعه (ظالم و مظلوم) ارتباط میدهند؛ بلکه رابطهٔ آنها را با ملکیت، باوسیلهٔ عمدهٔ تولید یعنی‌زمین و ابزار کار بررسی میکنند. مسلماً زمانی که شاگردان با صورتبندی فیودالی آشنا میشوند میخواهند بدانند که هر نظام استثمار گر به وسیلهٔ طبقات و میتود های اساسی استثمار از نظام دیگر فرق دارد به اثر مطالعه مبارزهٔ طبقاتی در جامعه فیودالی شاگردان در بارهٔ طرق و اشکال این نوع مبارزه آگاهی حاصل میکنند . در ختم کورس مفهوم انقلاب بورژوازی صراحت یافته نظر به ضرورت گذار انقلابی از نظام کهنهٔ فیودالی به ساختار مترقی جدید کاپیتالیستی آشکار میگردد .در صنف هشتم معلم مهارت شاگردان را تقویه میکنند که خود آنها به تنهایی شرایط جنبشهای مردمی را تشخیص نموده علل پیروزی ویا شکست آنها را ذکر نمایند و همچنان نتایج این جنبشها را در رابطه با آنکه چقدر به گسترش آزادی طبقات مظلوم یاری میرساند و ستم فیودالی را کمتر میسازد، ارزیابی مینمایند .

در اثنای مطالعهٔ تاریخ اجتماعی- سیاسی سده های میانه معلم توجه شاگردان را به نکات زیر معطوف میدارد .

- هر نوع جامعه‌یی که بر اساس استثمار استوار باشد به طبقات متخاصم تقسیم گردیده آشتی ناپذیر میبا شند .

- به اثر تقسیم جامعه به طبقات متخاصم دولت تشکیل میگردد که دولت خود وسیلهٔ زور طبقهٔ حاکمه به منظور سرکوب نمودن زحمتکشان میباشد .

- درهر نظام استثماری مبارزه طبقاتی حتمی است که به تدریج شدید و حاد میگردد.
- رجل تاریخی با طبقات مشخص در ارتباط بوده از منافع آنها پشتیبانی مینمایند .
- اشکال دولت فیودالی تغییر میبابد ،لیکن ماهیت طبقاتیش تغییر ناپذیر باقی میماند.
- سرنگونی نظام فرتوت فیودالی توسط انقلابات صورت میگیرد .

تدریس تاریخ سده های میانه به تربیهٔ وطنپرستانه و انترناسیونالیزم پرولتری کمک میرساند. در موضوعاتی که مبارزات خلقها به خاطر آزادی ذکر شده است توضیح میشود که توده های رحمتکش آورنده گـان احساسات راستین وطنپرستانه بوده با طبقات حاکم، که همیشه به خاطر حفظ ثروت و امتیازات شان در جامعه با غاصبین در سازش میباشند ، تضاد داشته‌اند . در این کورس در شاگردان حس احترام به همه خلقهای مبارز و آنهایی که هنوز به خاطر استقلال وطن خویش میرزمند، پیدا میشود .

یکی از وظایف اساسی تاریخ سده های میانـه آن است که شاگردان‌را با دستاوردهای عمده فرهنگی کشورها و مردم مختلف آشنا میسازد . معلم کار وزحمت بشری را به مثا به اساس وشرط انکشاف فرهنگ نشان میدهد. شاگردان باورمند میشوند که فرهنگ جهانی به وسیلهٔ کوششها ی بسیار و بیدریغ توده ها ساخته شده است . در رابطه با این امر ، تشریح میشود کـه کدام تعامل و همکاری متقابله بین ثقافتها ی مردم مختلف وجود داشته است همچنان تعلق ووابستگی سطح رشد فرهنگ از یک سلسله عوامل مثلاً سطح رشد تولید، ساختار اجتماعی - سیاسی وسنن فرهنگی متشکل آشکار میگردد

در صنف ششم کـار بالا ی تحکیم مهارت شاگردان که به تنهایی نتایج را بخشبندی نمایند ادامه داشته، آنها نتیجه گیریهای جداگانه رابامثال درکتاب تشخیص نموده، حالات روضعیتهای طرح شده رابه اثبات میرسانند وحادثات و پدیده‌ها را بررسی مینمایند .
بسیار ضروراست که شاگردان شخصاً به گونهٔ مستقیم به وقایع تاریخی علاقـه پیدا کنند.
در صنف ششم بامقایسهٔ صنف پنجم، کار بامتن کتاب ، نقشه ها وتصاویر تـاریخی ، مشکلتر میگردد اکنون درمورد برخی مشخصات هضم وتحلیل دانش شاگردان صنف ششم بحث میکنیم . بسیاری ازآنها تمایل دارند تاتاریخ رابـه اشخاص ارتباط بدهند . وعلل پدیده ها راتنها ثمرهٔ خواست وفـعالیت شخصیتهای جدا گانـه، بدون درنظرداشت منافع طبقاتی آنها شمارند. طور مثال، آنها تشکل‌دولت فرانکها را تسخیر دولت خلودویکا تشریح نموده تأسیس دولت مرکزی در فرانسه را نتیجـه فـعالیتهای خلودویکسای

۱ ۱ حملیه فیودالهای بزرگ میدانند. تمایل به شخصیت و شخص از رهگذری است که هنوز شاگردان قانونهای عمومی انکشاف جامعه را درک نکرده اند. آنها نمیدانند ونمیتوانند که تولیداجتماعی و مبارزه طبقاتی کدام نقش را بازی مینماید ونقش شخص در تاریخ چیست؟ خود ناکت در شعور شاگرد با کارروایی وفعالیت تاریخی شخص ارتباط میگیرد. برای رفع این تمایل لازم است که همیشه ارتباط بین کارروایبهای تاریخی اشخاص ومنافع طبقاتی، که این اشخاص با آنها در ارتباط اند، کشف و وآشکار گردد و منافع طبقات بانیازمندیهای انکشاف جامعه پیوند داده میشود. شاگردان به واسطهٔ معلوم نمودن تمایلات عمومی در تاریخ کشورهای مختلف قانونمندیهایی را درک میکنند. دشواری عمده هضم قانونمندیها آن است که شاگردان حین مطالعهٔ یکی ازپدیدههای تاریخی وتأثیر آن بردیگر پدیده های مشابه آن، چگونه میتوانند ارتباط برقرار نمایند، امااکثریت شاگردان که میخواهند به تنهایی ارتباطات تحلیلی را بردیگر واقعات وپدیدههای یک شکل انتقال دهند، مرتکب اشتباهات جدی میشوند. مثلاً بسیاری شاگردان علامههای خود کامهگی فیودالی را به این شکل ذکر میکنند: خانه جنگیهای داخلی، ضعیف بودن حکومت شاهی و... و. یعنی پدیدههایی که برای قرون وسطی قبلی در تمام مرحلهٔ فیودالی برابراست. برای رفع این نقیصه نهایت ضروراست که درتدریس دوره تاریخ قرون وسطی مشخصات فیودالیزم درمقایسه با دوره پیشین، یکا یک تشریح گردیده بعداً تذکرداده شود که کدام یک ازآنها اهمیت خویش رااز دست داده وکدام مشخصات جدید به وجود آمدهاند

روشن است که درتدریس تاریخ سدههای میانه بهخصایص کرونولوژی هضم شاگردان توجه شود. اکثریت شاگردان اهمیت تاریخهای کرونولوژیک را به مثابه جهتیابی اساسی وقت وواقعات تلقی میکنند. در نزد آنها این تاریخهانه تنها با واقعات وحادثات، بلکه بایکدیگر نیز مرتبطمیشوند. پیچیدهگی وسختی مهم درساختن تصورات کرونولوژیکی درصنف ششم عبارت از این است که برای شاگردان برقراری ارتباطات زمان آموختانده شود.

قصهٔ رنگین وجذاب معلم امکان میدهد تادونظر و اندیشهٔ شاگرد تصاویر روشن گذشته دوباره احیا گردد، موضوعات و مواد تعلیمی بههمان پیمانه مشخص کرده شود. به خاطری

که تصورات رنگارنگ وموثق متشکل گردیده همچنان تأثیر احساساتی برشاگرد عملی شود.
ومعلم درجریان تشریح موضوعات نمونه های فکری وتصوری وتوضیحات، ارتباط متقابله بین وقایع تاریخی رابه شاگردان میدهد وبه آنها می آموزاند تامنطقی فکر نمایند.

درپروسهٔ تشریح مواد تقریری توسط معلم میتوان دو طریقهٔ تشکیل کاروروایی و فعالیت ادراکی شاگردان را مشخص نمود

(۱) قصه طوری تشریح شود که شاگردان رااز شنونده‌گان به «شاهدین» وقایع و پدیده‌های خوانده‌شده تبدیل نماید تاری شاگردان کاملاً توجه نموده به درس وتشریح زیادتر علاقه میگیرند.

درجریان تشریح مواد تقریری طرق مشخصهٔ زیرین استعمال میشود:

۱- قصهٔ مصوری که‌درآن فضایای روشن (مثلاً قصهٔ‌پیرامون زنده‌گی فیودالیها) نهفته شده است.

۲- قصه به شکل مسافرت به گذشته که بتواند شاگردان رااز رهگذر تفکر به گذشتهٔ دور ازما متوجه سازد. طریقهٔ شخصی نگهداشتن پدیده‌ها وپروسه های تاریخی وقتی که حقایق معمولی درسرنوشت شخصیت تاریخی مجسم شده‌است.

۳- طریقهٔ دراماتیکی وقایع وپروسه های تاریخی ، زمانی که حقایق عادی به شکل برخورد چند شخص خیالی تاریخی مجسم شده‌است.

٤- تعمیم وتشریح اجزای دلچسپ ومفصل که طور گسترده ونزدیک وقایع وحادثه‌ها را بیان میکنند.

(۲) عبارت‌است ازتشریح موادبراساس به‌وجودآوردن (ساختن) اوضاع پرابلمی درصنف ششم امکان ساختن طرق مختلف اوضاع پرابلمی بدین گونه موجود است :

۱- وظیفه داده میشود که علل آن وقایع وپروسه هارا که قبلاً خوانده شده ولی جواب مکمل نگرفته‌اند بیان داریند. (مثلاً دوشرط به وجود آمدن تولید کاپیتالیستی توضیح میشود، پس ازآنکه شاگردان مونوفکتور کاپیتالیستی راخوانده باشند.)

۲- براساس نام موضوعات درس، شاگرد موظف میگردد که در جریان آموزش مواد جدیدآن راحل نماید.

۳- بااستفاده ازطریقهٔ مقایسهٔ نوباکهنه که قبلاً مرورشده لازم‌است که‌ماهیت پدیده‌ها ووقایع معلوم گردد. (مثلاً زمانی که موضوع مونوفکتور (صنعت دستی)

کاپیتالیستی خوانده میشود شاگردان وظیفه میگیرند تا اورا با صنعت دستگاهی وکشاورزی مقایسه نمایند).

برای متشکل ساختن جهانبینی علمی شاگردان لازم است تا آنها مهارت تنها تحلیل و تجزیه نمودن فاکتها را درک نمایند. بهاین منظور نقشه های منطقی تجزیه وتحلیل بعضی پدیدههای معمولی توصیه میشود: روابط بین طبقات، نظامهای دولتی، قیامهای دهقانی وغیره اینگونه نقشه ازیک گروپ سوالها کهدریک سلسلهٔ معین طرح میگردد تشکیل گردیده است. طور نمونه نقشه رابه خاطر مطالعهٔ قیامهای دهقانی در قرون وسطی می آوریم:

۱- علل قیام را معلوم نمایید

۲- قیام چگونه آغاز گردید؟

۳- رهبر وسرکرده قیام کی بود؟

٤- ترکیب قیام کنندهگان چگونه بود؟

٥- جریان قیام را روشن سازید.

٦- فعالیتها وکارروایهای قیام کنندهگان را تشریح کنید.

۷- مطالبات ونیاز مندیهای آنها چی بود؟

۸- قیام به چه شکل سرکوب گردید، علل شکست آن را بیان دارید.

۹- نتایج آن قیام چی بود؟

اگر دراین مورد برای شاگردان گاهی معلومات داده شود وآنها در کتابچه های یادداشت شان بنویسند، درآینده وسیلهٔ آموزش پدیدهها ووقایع مشابه، سهلتر میشود.

تمثیل وترتیب سوالات تحقیقاتی نیز یاری میرساند تا در صنف زمینهٔ عناصر و نشانه های بحث ومشاجره علمی پیدا گردد. شاگردان باحل اینگونهٔ سوالات دانشجدید کسب نموده میتوانند بهتنهایی نتیجه گیری نمایند.

بخش اساسی تدریس عبارت ازآن است که شاگردان مهارتها وتجربهٔ عملی را آموخته بامتن، اسناد وتصاویر، نقشه ها، مآخذ معلوماتی ودیگر مواد کتاب بهتنهایی کار نمایند. کار بامتن کتاب تعلیمی باید اشیای ذیل رابه شاگردان بیاموزاند:

الف) اندیشه وموضوع عمده رادرمتن (تکست) هویدا ساخته نتیجه گیری کرده شود.

ب) پلان عادی یاسخت پاراگراف ویاقسمتهای آن تدوین گردد.

ج) مفاهیم نسبتاً ساده تعریف شود.

د) متن نقل کرده شود. (به شکل قصه تشریح گردد).

در برخی دروس کار ترتیب پلان را به شکل مناسب باید سازمان داد، بدین منظور مواد و موضوعاتی لازم است که نخست مفاهیم جدید برای شاگردان درآنها ذکر نشده یعنی آن بخشهای کتاب که درآنهامبنی بر مواد جدید پروسه ها و پدیده های مشهور برای شاگردان ارزیابی میگردد.

دوم بر حقایق روشن که اهمیت تربیتی بزرگ میداشته باشند به ندرت در آنها تذکر یافته است. اقسام مختلف کار در دروس سازمان داده میشود.

هنگام کار با سامان آلات سمعی و بصری و به ویژه تصاویر کتاب لازم است تسلط روابط وتوجه شاگردان به آنهابه مثابهٔ مهم عمده دانش جلب گردد. دراین مورد باید وظایف تحلیل تصاویر، مقایسه آنها و نتیجه گیری و ارزیابی این مقایسه ها و بالاخر رابطه بین تصاویر و متن کتاب صورت گیرد.

بسیاری شاگردان با استفاده از وسایل و طرق رنگا رنگ پیدا گوژیکی موضوعات را قسماً در جریاندرس هضم میکنند. اماا کثریت شاگردان معمولی‌نمیتوانند که موضوعات را در جریان درس به آن اندازه درک کنند که ضرورت به تشریح و تعریف مسلسل میداشته باشد. بدین ملحوظ کار خانه‌گی برای شاگردان حتمی و ضروری است که به واسطه آن دانش کسب شده در درس تقویه و تکمیل میگردد. کار خانه‌گی باید به تحکیم آن دانشهایی که شاگردان در جریان درس آموخته اند مساعدت نماید. از این سبب کار خانه‌گی به اندازه زیاد کارانجام داده شده درصنف را تکرار میکند. علاوه بر آن، کار خانه‌گی باید عناصر جدید رابه خود پیوست سارد. مثلا آن سوالهایی که اساساً در صنف تقویه و ارزیابی شده اند ضرور نیست‌که در کار خانه‌گی شامل شوند؛ اما وظایف جدیدی که شاگردان به تنهایی انجام خواهند داد سودمند است.

نظارت و بررسی از دانش شاگردان اهمیت زیادی برای تحکیم و تعمیق تجارب و مهارتهای حاصل شده در درس دارد. در جریان نظارت فاکتها و مفاهیم اساسی کورس در فکر شاگردان تقویه گردیده سطح آگاهی آنها بلند میرود. و نیز تفکر منطقی آنها رشد یافته گفتار و کلام تقریری و تحریری ایشان بسط مییابد و تجارب پرکتیکی کار تنهایی آنها استحکام میپذیرد. در این مرحله نظارت سیستماتیکی ازآماده‌گی متواتر شاگردان به درس ارزیابی ونمره دادن به دانش آنها وهمچنان بررسی و نظارت خود معلم از کار شخصیش اجرا میگردد.

آشکار است‌که در وقت نظارت از طرقی کار گرفته میشود که همهٔ صنف در مجموع در آن سهیم بوده علاقه و توجه شاگردان را در تمام جریان درس جلب نماید . در این مورد لازم به دانستن است که محتوای نظارت چه بوده ،کدام جای را در درس اشغال نموده و به چه شکل انجام مییابد . محتوای نظارت وابسته به وظایف درسهای گذشته و کنونی میباشد. نخست از همه، معلم آن سوالهایی را از درس گذشته نظارت میکند که شاگردان‌به‌کلی آنها را آموخته‌اند .حتی اگر سوالات مذکور ارتباط مستقیم با مواد درس جدید نداشته باشند. از این لحاظ معلم جریان فعالیت فکری شاگردان را که منتج به هضم نتایج ضروری آنها میگردد. سنجش مینماید .نظارت ووارسی امکان دارد که در ابتدای درس انجام گیرد یا آن را میتوان با تدریس مواد جدید ارتباط داده در آخردرس آورد، البته با در نظر داشت تحکیم موضوعات مرور شده در صنف ششم از طرق بعدی نظارت چنین استفاده میشود .

الف) صدا کردن (دعوت) برای جواب طرح شده،

ب) جواب خلاصه را از جای (چوکی) جواب دادن ،

ج) جلب شاگردان به اصطلاح و مکمل ساختن جوابهای رفقای شان ،

د) معلومات نه چندان زیاد شاگردان پیرامون سوال قبلاً طرح شده،

ه) نوشتن حالتهای اساسی به شکل پلان در روی تخته ، ترتیب و تدوین جداول ، گرافها و غیره

و) اصلاح و نمره دادن کتابچه ها و نظارت از کار تحریری همهٔ شاگردان صنف بدون اطلاع قبلی (به طور معمولی این کار در مدت ١٥ یا ٢٠ دقیقه صورت میگیرد)

ر) آزمون در مورد موضوع خوانده شده برای شاگردان جدا گانه و به اثر مریضی و یا دیگر علل از درس غایب بوده‌اند.استفاده از طرق مختلف نظارت در صورتی امکان پذیر است که شاگردان همیشه با خود کتابچه‌داشته باشند. در کتابچه ها نتایج ،علل و اهمیت بعضی وقایع و پدیده ها نوشته شده همچنان مفاهیم و اصطلاحات (فرهنگ کوچک تاریخی)، جداول مختلف ، گرافها، رسمها و پلانهای درسی تعیین میشود .

ربها گل رهوا

دلینن په واسطه دمارکس د تعلیمي طرحې وده

(۲)

ج) په پیداګوژیکي علوموکې د روزنې د کیفي تغییر داهمیت انعکاس: دکارګري طبقې دعلمي جهانبینې د رامنځ ته کیدو په واسطه دپیداګوژۍ علم ډیرې نوې تیوریکي او میتودلوژیکي اساسات ترلاسه کړل. دیالیکتیک او تاریخي ماتریالیزم دښوونې او روزنې د پدیدو دڅیړلې داسې طریقې رامنځ ته کړې چې د هغوی له مخې دپیداګوژۍ علم په عوضه توګه دخیالي اواید یالیستي فلسفې له سرپرستۍ څخه خلاصه او دیوه مستقل او دقیق علمي دسیلین په حیث یې وده وکړه

کارل مارکس ، فریدریش انګلز او ولادیمیر ایلیچ لینن یو لړ هغه معلومات فورمول بندي کړې چې دنوې ماتریالیستي پیداګوژۍ اساس جوړوي. دمثال په توګه دلاندې اساسي ټکو یادونه کوو کوم چې د زیاتې پاملرنې وړدي :

- د تولنیز سیستم اوروزنیز سیستم د مطابقت قانون ،
- د طبقاتي کنټرول له مخې د رزونکو د واکونو په واسطه دروزنې کنترول، یعنې په طبقاتي ټولنوکې ښوونه او روزنه حتماً طبقاتي خصلت لري او په طبقاتي مبارزه کې هره طبقه هڅه کوي چې ښوونه اوروزنه دیوې آلې په حیث د خپلو طبقو د ګټو په خدمت کې استعمال کړي .
- د ټولنیزو اړیکو دمجموعې په حیث دانسان دماهیت تشخیص او په دې پورې مربوط دشخصیت دودې داساسي قانون فورمول بندي (دعمل په واسطه د انسان او دهغه دچاپیریال دتغییر او بدلون دیالیکتیکي وحدت)

- د ټولنیز شخصیت د ودې دعمومي هدف بنیاد او سوسیالستي انساني تصویر یعنې دالطان

جامع او هراړخیزې روزنې ته دتحقق ورکولو داساسي شرایطو تشریح کوو.

کارگرې طبقې دبشر په تاریخ کې دلومړي ځل لپاره د اکتوبر د ستر سوسیالا انقلاب دبرې او دشوروي دولت دجوړولو په واسطه یوداسې دایمي دولتي قدرت او ورسره عملي امکان تر لاسه کړچې علم او کلتور ته په خپله گټه وده ورکړي.

په نوي کارگري دولت کې دپیداگوژۍ د علم دودې او پرمختگ لپاره نوې شرایط برابرشول او داهم نه یوازې په دې لحاظ چې سوسیالستي دولت دپیداگوژیکې څیړنو منا انستیتوتونه او مرکزونه جوړ کړي ، بلکې په دې لحاظ هم چې شوروي دولت په تمه اوښوونه او روزنه باندې داستثمارگرې طبقې انحصار مات کړاو د ټولو خلکو داستعداد په منځ یې دعلم او دښوونې اوروزنې لار خلاصه کړه. او په دې توگه دخلکو دپرگ حسابه استعدادونه دعلم اوکلتور په برخه کې په کار وا چول شول. بل په دې لحاظ دشوروي دولت په نوو انقلابي تعلیمي تأسیساتو اوپیداگوژیکې مرکزونو کې درس او څیړنې دکارگرې طبقې دعلمي جهان بینې په اساس پیل شوې

دشوروي اتحاد دنوي تعلیمي سیستم په وده کې د تعلیمي سیستم لپاره لومړی ځ کومیسار اناتولي واسیلي ویچ لونا چارسکي او دده مرستیال نیسنا کونستا نتینو کروپسکایالوې خدمتونه کړي دي . لوناچارسکي او کروپسکایا په دې پراخ هیوا چې داکتوبر د انقلاب تروخته یې د اوسیدونکو په سلوکې اتیابیسواده وو نه یوا د یوه لوی کلتوري انقلاب لارښوونه وکړه بلکې دسوسیالیستي پیدا گوژۍ بنسټیزو تیوریکې مسألو باندې یې هم زیات او په تاریخي لحاظ ارزښتناک کار و لوناچارسکي دښوونې مفهوم تر دقیقې څیړنې لاندې نیولې او په وضاحت یې دلوی دښوونې تر مفهوم پورې پراختیا ورکړه ده دپیدا گوژۍ دموضوع په ساحه دپراختیا یوه پروسه پیل کړه او په دې دول یې دبورژوازۍ دعنعنوي تفکر هغه چو مات کړچې روزنه یې په عمومي دول په لویدونکي نسل یعنې کو چنیانو محدوده وه (۱٤).

لوناچارسکي دمسلکي ښوونې او سوسیالستي روزنې ترمنځ په دیالیکتیکه ژور کړې او په دې هکله یې په زیات ټینگار دلینن دهغې مفکورې ملا تړوکړ چې د کمسومو دریم کنگرس کې یې څوانانوته بیان کړې وه (۱۵).

او بالاخر دلوناچارسکي پولوي خدمت داوچې دشوروي دولت جوړ پېدو

لو مریز وخنوګی یې ځکه چې ځنې ښوونکو او پیداګوګانو دول دول بیولوژیکي، رواني
دریفورم پیداګوژۍ او دپرولیتاري پرستش دفکورو پیروي کوله (*) دلینن له مفکورو
څخه کلکه دفاع وکړه. دسوسیالستي انساني تصویر دیشکله له نظره ونه ایست او دتعلیمي
نظام په هغو مشخصاتو یې زیات ټینګار کاوه چې دسوسیالیستي انسان په دودنه مثبته اغیزه
کوي. باید هیر نکړو چې په دې وخت کې مادي او اقتصادي ارتیاوې بې حده زیاتې وې
او له هغې امله په عمل کې زیات تمایل موجود وچې ښوونه او روزنه په یوارخیز دول
بوازې دتخنیکي او یاحتی دلاسي کار دروزنې په لور روانه کړي. دادول هڅې دې
حد ته ورسیدې چې دښوونځي داه منځه وړلو او دتولیدي عمل سره ددرس او د روزنې
دچارو دګډولو ناری پورته شوې. (۱٦)

لو ناچارسکي د دې تمایلاتو په مقابل کې په بری مقاومت وکړاو دسوسیالیستي
انساني تصویراو دتعلیمي سیاست داساسي اصولو په باره کې یې د مارکس، انګلس او لینن
له مفکورو څخه بریالی دفاع وکړه دې لوی عالم او دستر شخصیت خاوند، دهنراو
کلتورپه هکله یې دیر آثار لیکلي دي، دتعلیمي سیاست په هکله یې ارزښتناک خدمتونه کړي
دي او په شوروي اتحاد کې یې دکتا بخانو دسیستم دودې او پراختیا له لارې د زیار
ایستونکو په مخ په اند تاریخي وخت دجهان دادبیاتو، رسامۍ او موریکې دکلاسیکو آثارو
سره دآشناکیدو لار خلاصه کړه

کروپسکایا دولادیمیر ایلیچ لینن دژوند ملګرې او مانندیمه وه. دې دسوسیالیستي
علم یو مهم اصل یعنې د تولیدزکار سره دروزنې دپیوند اصل دیر ژور څیړلی دی او په دې
برخه کې یې ستر تاریخي خدمتونه کړي دي. کروپسکایا یو وخت ښوونکې وه او دخپلې
دندې په جریان کې یې دسختې طبقاتي مبارزې تیوریکي او عملي ازموینې تیرې کړې دي.

(*) په پیداګوژۍ کې بیولوژیکي تمایل په یوارخیز دول دانسان معنوي استعداد دهغه
د بیولوژیکي جوړښت محصول ګڼي او رواني تمایل یې مخالف افراطي جهت دی،
پرولیتاري پرستش په مترقي پیداګوژۍ کې دې ته وایي چې ښوونځي د کار ځانګړي سره
تقریباً یوشان کړي او دریفورم پیداګوژي ددوو عمومي جګړو په منځ کې په المان کې
رواجه مروجه وه او په اصل کې یې د پراګماتیزم څخه منشأ اخیستی ده.

دې د کارګرې طبقې په علمي جهانبینۍ ځان په لوړه سویه سنبال کړی او د مهاجرت په وخت کې یې د کاپیټالیستي هیوادونو د تعلیمي موسسو سره ژوره اشنایي پیداکړې وه. نو ځکه امکان یې درلودچې د کارګرې طبقې د علمي جهانبینۍ په اساس هغه نوې مفکورې په انتقادي توګه ارزیابي کړي چې د رواني پیړۍ تر پیل پورې د پیداګوژۍ په علم کې رامنځ ته شوې وې. کروپسکایا د اولسي روزنې او دیموکراسۍ په نامه اثرکې د تعلیمي سیاست او ښوونې او روزنې په هکله د مشهورو بورژوا پوهانو مفکورې او د کارل مارکس او فریدریش انګلز نظریې خلاصه کړې. او د سوسیالستي روزنې په عملي بهیرکې یې د تطبیق لپاره تریوې اندازې پورې تیاری کړی دی. دې د روسیې په حاضرو انقلابي شرایطوکې د سوسیالیستي تعلیمي سیاست په وده کې د ولادیمیر ایلیچ لینن سره ارزښتناکه مرسته کړې ده او د لاندې اصولو د دوره مولبندۍ کولو په اساس یې د سوسیالستي پیداګوژۍ علمي محتوا پراخه او بډایه کړې ده

- د کارګرې طبقې د ځوان نسل او د ښوونځي د ځوانانو ترمنځ د همکارۍ اصل،
- د کمسومول او د مخکښانو په سازمانونوکې د سیاسي او ایډیالوژیکي کار اصل ،
- په کولکتیف کې او د کولکتیویزم لپاره د روزنې اصل،
- د شعوري ډسپلین او د پرولیتاري انترناسیونالیزم لپاره د روزنې اصل،
- د ژوندې ، ګټورکار او د عمل سره د پیوند لرونکي درس ورکولو اصل(۱۷)

دلوڼا چارسکي او کروپسکایا په څنګ کې ا.س . مکارنیکو هغه شخص دی چې د ښوونې او روزنې په چاروکې یې د کارګرې طبقې د علمي جهانبینۍ نفوذ ته لاره خلاصه کړه. ده د ټولنې ، دلې او فرد ترمنځ د اړیکو په هکله د تاریخي ماتریالیزم د اساسي معرفت په رڼا د سوسیالیستي کولکتیفي روزنې د تیورۍ او میتود بنسټ جوړ کړ. مکارنیکو په سوسیالیستي ټولنه‌کې د کار او د شخصیت د ودې ترمنځ د اړیکو په باره‌کې د کارګرې طبقې د علمي جهانبینۍ د کلاسیکي پوهانو معرفت په عمل کې وازمایه او د کار د روزنې سیستم د سوسیالستي روزنې د یو جلا کیدونکي برخې په حیث عملي کړ. ده د روزنې په چاروکې اوږدې عملي تجربې درلودې او د هغې د عملي کار په جریان کې یې د سوسیالستي روزنې د میتود په هکله زیات اساسي معلومات ترلاسه او څیړلي وو او تعمیم یې کړل. د ښوونکو د روزنې موسسو د هر شاګرد لپاره ضروري ده چې ځانونه په دې اساسي معلوماتو سمبال کړي.

مکارنیکو د هر ارزښتناک آثار لیکلي دي او نه یوازې هغه آثار یې لوی تاریخي ارزښت لري.

چې د ژوند سره په نږدې اړیکو کې لیکل شوي دي باسکه هنري آثار یې لکه د ژوند تمثیلات او په پرجوپیر څوند، د پرګتور او د بشریت لپاره ستر خدمت ګڼل کیږي. هر مترقي ښوونکی باید دا کتابونه لوستلي وي.

په پیداګوژۍ باندې دیوې لنډې سریزې وظیفه دانه ده چې د مکارنیکو له محتوا ډک پیداګوژۍ د علم میراث خلاص بیان او منعکس کړي. دا میراث د پیداګوژۍ د علم په تیره بیا د روزنې تیورۍ د تحقیق په بهیر کې ځیرل کیدای شي .

۱. بولغ د مکارنیکو د انتخابي آثارو په یو ه جلد کتاب باندې یوه سریزه لیکلې ده. که چیرې دې سریزې ته یو نظر واچول شي نو تر ډېره ګندیږي د مکارنیکو مهم تیوریکي معرفت او اساسي مفکورې منعکس شوي دي

دلته یو ځل بیا په کلکه دا ټکي یاد وو چې د سوسیالستي پیداګوژۍ تیوریسنانو ځپل فعالیتونه یوازې د تیوریکي اصولو په را منځ ته کولو او تشریح کولو نه دي محدود کړي، بلکه د رښتینې ماتریالیستانو په حیث یې د ښوونې او روزنې په عملي فعالیتونو کې ارزښتناکې او د تعمیم وړ تجربې را عو ندې کړي دي دوی دا تجربې په یوه پرمخ تللو ډکې سوسیالستي ټولنه کې راغونډې کړي دي. او زموږ لپاره په دې وخت کې هم د ښېړه اعتبار لري نو ځکه تر ټولو باید ریاته پاملرنه ورته وشي .

د مثال په توګه مکارنیکو لیکلي دي چې : زموږ په عمل کې ، زموږ د ښوونځیو دستراړد و په ورځني کارکې د تولو رواني روشونو او تمایلاتو د بقایاوو سره سره همدا اوس هغه مفکورې را ښکاره کیږي چې دا هدف په هغه کې دي هر ښه او شریف ښوونکی د هیواد د افرادو د روزنې لوی سیاسي هدف په خپل مخ کې وینې او په کلکه مبارزه کوي. چې دې هدف ته ورسیږي . یوازې همدا واقعیت زموږ ټولنیز تربیوي کار جهاني بریالیتوب تشریح او بیا نولی شي. همدا اوس زموږ د ځوان نسل روزنه په هدف برابره روزنه ده (۱۹).

د تعلیمي سیاست او پیداګوژۍ سوسیالستي پوهان د روزنیزو چارو په سیاسي هدف او د دې چارو په مشکلاتو او خطرونو په سطحي او سرسري توګه نه بلکه ډېر ژور او هراړخیز پوهیدل. ولادیمیر ایلیچ لینن لیکلي دي چې : «سیاسي ناندریو، فعال مقال او لا فوقه زیات ضرورت نشته د هغې په ځای باید د سوسیالیزم د جوړونې ساده، ژوندیو

ژوند څخه اخیستل شوو او په ژوندکی از مویل شوو واقعیتونو ته زیاته پاملرنه وشي .» (۲۰)

لینن په دې ډیر ښه پوهیده چې د سوسیالستي ټولنې د جوړولو په بهیر کې دوو زړو نوي کیفیت د هغو ونکې او روزونکې څخه په وظیفه کې د نوي چلند خوښلنه کوي. د انقلاب نه وړاندې خوا، چې د ځوان نسل په روزنه کې د کوم چلند او میتودونو څخه کار اخیستل کیده د انقلاب نه وروسته وخت کې خپل اعتبار په بشپړه دول نه شي ساتلی . نوي چلند او نوي میتودونو ته اړتیا پیدا کیږي . ولادیمیر ایلیچ لینن له همدې امله لیکلي دي چې ، «ځوانانو سره باید په هر دول چې کیږي مرسته وشي ، د اشتباه گانو او غلطیو په مقابل کې بې تر امکانه له حوصلې کار واخیستل شي ، بیله جنگ او د عواد قناعت ورکولو له لارې قدم په قدم اصلاح شي دیر ځله داسې پیښیږي چې زاړه او مشران د ځوانانو سره په چلند او تماس کې اشتباه گانې کوي.»

په دې باید پوه شو چې ځوانان د خپلو پلرونو په شرایطوکې نه او په همدې اساس د خپلو پلرونو په دول او طریقه هم نه بلکې په نوو شرایطو کې په نوو لارو او طریقو سوسیالیزم ته راننوځي کیږي . په همدا علت دي چې موږ د ځوانانو اتحادیې د بشپړه سازماني خپلواکې پلوي یو ... ځکه چې ځوانان بیله بشپړه سازماني خپلواکې د هغو سوسیالستانو په حیث ونه شي کولی او د سوسیالستي ټولنې د جوړولو د پساره لازمه تیاري ونه شي نیولی . (۲۱)

حقیقت دا دی چې دولادیمیر ایلیچ لینن دی موونسو ځپل رښتیني اهمیت تر اوسه له لاسه نه دی ورکړی او هر ښوونکی او روزونکی یې باید په عمر رولولی او په زړه کې ځای ورکړي. د سوسیالستي ټولنې په نوو کاله شرایطوکې بسایسد د کروپسکایسا دالاندې ښوونې په نظرکې ونیول شي : «داگه ژوند باید دامکان تر حده دیر اړخیز، خوشحال او بشاش او دا ځیږو له ځې بدای وي. کولکتیفي مشاهدې او کتنې باید په کوچنیانوکې دخوشحالي داحساس سره پیوند ولري ، خو ددې ټکې معنا دانده چې گوندي کوچنیان دې پرله پسې هیجاني وساتل شي ، اعصاب یې ستومانه شي او تردې دول شرایطو لاندې دې کتنو ، ننداروا او مشاهدو ته را وبلل شي .کوچنیان د روحي ودې په شان خپلې ټولې ودې لپاره دفضا آرامۍ ته اړه لري. د دوی په ژوندکې هیڅ شی دومره ضرر نه لري لکه پرله پسې جشنونه، ننداري، نمایشات او نور.» ـ دکروپسکایا دا څرگندونې دشخصیت د ودې په اساسي قانون باندې دهغې ژوره پوهه څرگندوي. ددې قانون له مخې دانسان شخصیت د چاپیریال سره دفعالو مناقشو او هلو ځلو په جریان کې وده کوي. کله چې

دهمدی معرفت په اساس کوچنیان فعالیت ته راغوښتل کیږی نو معنایی دا نده چی‌دی ودی دایمی حرکت اوخوځیدنی په‌حالت کی وساتل شی. دلته مسأله لکه څنګه چی دپیداګوژی په علم کی معموله ده د زده کوونکو څخه د غوښتنو او دهغوی د فعالیتونو پسه سم دول او لازمه اندازه ده. طبیعی ده چی دکوچنیانو څخه تر اندازی کمی غوښتنی چی دهغوی له طاقت په څینو کورنیو کی دنازولتوب نښی راښکاره کیږی د شخصیت ودی ته دیر ضرر رسوی. هغه دایمی خوځیدنه اوحرکت چی کروپسکایا پری انتقاد کړی دی.

او کوچنیانو څخه، دهغوی غوښتنو سره پیوند لری. دروزنی په دی مهمه اوعملی مساله کی باید دمکارنیکو دانظرله یاده ونه باسو: « دانسانانو څخه دامکان ترحده پوری لوړ توقعات او هغوی ته دامکان ترحده پوری زیات احترام.» (۲۲)

منابع اویا د داشتونه :

1- Lenin, W.I.: Drei Quellen u. drei Bestandteile d. Marxismus, in:Werke Bd.19, Berlin, 1962,s.8

2- Lenin, W.I. : Was tun ? in Werke, Bd.5, Berlin 1966, S.385

3- Lenin, W. . : Jugend-Internatianale im : Werke Bd. 3, Berlin 1968,S.249

4- Lenin, W. . : Lieber Wenigeraber besser, im Werke Bd. 33,Berlin, 1966 S.476

5- Lenin, W.I. : Aufgaben der Jugnendverbaede im: Werke Bd. 31, Berlin 1966,s.288.

6 Weltge chichte, 1966.S.19.

7 Lenin,W.I.: zur Frage der dialektik,in Werke Bd 38.Berlin1968,S.339

8 Lenin, W.I. : A ufgaben der Jugendverbaende .. S. 297f

9- Koroljow ,F.F.:Die Leninischen Prinzipien der Komunistischen Erzie - hung, in Studienmatirial zum Paedagogisch Psycholog scen Grundkurs, Teil 2.

10- Autorenkollektiv: Paedagogik, Lehrbuch fuer Ausbilding von Oberst - ufenlehrer, Berlin, 1973, S.228 ff.

11- Quellen zur geschichted Erzriehing, 1968,S.360.

12 -Wittich, H.E. Die Marxistische Bildungskonzeption, im: Sowjetpaeda-gogik, Bael Harzburg 1964 S. 94.

13- Die Marxist- LeninistischePaedagogik,eineStreitbare Waffe im Kampf gegen Antikomunismus, Berlin 1972, S.315f.

14- Lunacharski, A.W. : Ueber Volksbilding Berlin 1971, S.39ff

15- Ebenda. S.73ff

16- Ebenda. S. 23ff.

17- Statkin M.N. : Die Verbindung des Untetrrichts mit dem Leben Berlin 1965, S. 14.f.

18- Makarenko, A.S.. Zine Auswahl eingeleitet u zusammengefasst ron Bolz, Berlin 1971.S.

19- Ebenda. S. xiv

20-Lenin, W.I. :Diegrope Initiative im WerkeBd.29,Berlin 1973.S .480.

21- Lenin, W I : Zin Vortrag Ueber die Revolution von 1905.
In : Werke Bd. 23, Berlin, 1968.S.764

22- Kropskaia, N.K : Sozialistische Erziehung, Bd. 3, Berlin 1966. S.13.

یادونه :

د W. Naumann : Einfuehrung in die Paedagoik Berlin 1975 . څخه ترجمه شو

نادرشاه نیکپار

د تدریس له عمومي میتودونو سره مربوطې مسألې

– ۲ –

دسقراط اصول : په دې اصول کې ښوونکی هڅه کوي شاگردان ددغو پوښتنو په واسطه سره چې په ماهرانه ډول طرح کيږي، تفکر او وينا کولوته اړباسي . دې اصول ته ځکه دسقراط اصول وايي چې سقراط ده خپل وخت خلکو سره چې بحث او مباحثه کوله نوله دې اصول څخه به يې کار اخيست . ده ظاهراً په کلي ډول سره دتجاهل څخه کار اخيست او ديوساده سړي په شان به يې په پوښتنلوپيل کاوه . دهلهدې اصول څخه دوه مرامه دراودل. يوداچې بحث وده ته دهېل حوا ور څرگنده او ثابتوله .بل داچې وده ته به يې حقيقت ورپه گوته کاوه .په هر حال ښوونکی کولای شي چې دسقراط له اصول څخه په ډيرواو مختلفو ځايونوکې استفاده وکړي. دسقراط طرزا لعمل په دې ډول وو.

په يوه ټولگی کې درياضۍ په ساعت کې شاگردانوته لاندې مسأله تاکل شوې وه. ديوه ۱۱ کلن ماشوم وزن (۴۰) کيلودی. په ۱۲ کلنۍ کې يې وزن په سلوکې لس (۱۰٪) له ۱۱ کلنۍ څخه زيات شو. اوپه ۱۳ کلنۍ کې يې وزن په سلوکې لس (۱۰٪) له ۱۲ کلنۍ څخه زيات شو. نوووايې چې په ۱۳ کلنۍ کې دماشوم وزن څومره دی؟

يوشاگرد يې ځواب، (۴۸) کيلوورپوست .

اوس نوکه شاگرد ته ووېل شي چې ځواب دې غلط ويستلی دی ، نو کيدای شي چې شاگرد د خپله اشتباه ونه پوهيږي او صحيح ځواب هم پيدانشي کړای. ددې لپاره چې

دشاگرد سره مرستهوشی ترڅو پهچپلهاشتباه پوهشی. دسقراط داصول لهلاریدغسیعمل کوو :

پوښتنه : د ٤٠ عدد په سلوکی لس (٪۱۰) څو کیږی؟

ځواب : ٤.

پوښتنه : تاپه ۱۲ کلنی دماشوم وزن څه ډول محاسبه کړ؟

ځواب : پر ٤٠ می ٤ ورزیات کړل، شول ٤٤

پوښتنه : دماشوم وزن دیپه ۱۳ کلنی کی څه ډول محاسبه کړ؟

ځواب : پر ٤٤ می ٤ ورزیات کړل، شول ٤٨.

پوښتنه : د ٤٤ عددپه سلوکی لس (٪۱۰)- ٤ کیږی؟

ځواب : پس لهیوی شیبی ، نه !

پوښتنه : نوپه کوم ځایکی اشتباه شویده؟

دلته دهچی زدهکوونکی خپل ټول حواس پهکاراچوی اودخپلی ټولی انرژی څخه کاراخلی ترڅو درست ځواب پیداکړی.

دویم ، غیرفعال متودونه : دغه اصول اومتودونه غیرفعال ځکه کیږی چی په هغیکی دشاگرد دزدهکړی فعالیت لږاوکم وی اوپر ځای یی زیاتره فعالیتونه د ښوونکی لهخوا اجرا کیږی

- دغیرفعال متودونو مشخصات.

دغیرفعال متودونو پلویان پهدی عقیده دی چی دانسان روح د موادو مخزن او د مختلفواستعدادونو څښتن دی ، نوشایی چی دپروگرام مواد دهمدغو استعدادونو لپاره تدریس شی .

پهدی ډول متودونوکی ټولوزدهکوونکوته علی السویه درس ورکول کیږی اوفردی اختلافات په نظرکی نه نیول کیږی.

د تدریس په وخت کی دماشوم وده اوانکشاف ، وودی اوانکشاف دهری مرحلی مشخصات اودماشومانو دزدهکړی قدرت او اندازه هیڅ په پامکی نه نیول کیږی.

پهدی ډول متودونوکی دمهارتونو اوقدرتونو دزیاتولو اوودی ورکولو په نسبت دمطالبو حفظکولوته زیاته توجه کیږی

ماشوم په غیرمستقیم ډول له (لکچرورکول، کتاب لوستل) په زدهکړه پیل کوی. دزدهکوونکو اوموضوع ترمنځ فاصله او رابطه موجوده وی چی ښوونکی او کتاب دی.

درده کوونکی او ښوونکی ترمنځ اړیکوته ، دزده کوونکی او زده کوونکی ترمنځ اړیکو په نسبت زیاته پاملرنه کیږی .

ددی ملتونولـه مخی اغلب تولـګی وچ اوبی روحه وی . د تولګی نظـم او دسپلین دجبر ، تهدید ، دار ، اوتنبیه پرستنوولا روی .

په دی ډول متودونوکی دزده کړی دعمل ارزښت لږوی اوزده‌کوونکی نشی کـولای چی دخپلو زده کړوڅخه په عمل کی استفاده وکـړی .

شفاهی متود اودمربارت متـود ، ددی ډول متود وبوښه مثالونـه دی . دلـته شفاهی یاتقریری اصول دنمونی په ډول وړاندی کیږی .

تقریری متود :

په‌دی اصول کی ښوونکی دخپلی ویناپه واسطه سره د درسی مطالبوپه تشریح کـولو اوڅرګند واوادلا زموضالونوپه راوړلوپیل کوی . زده کوونـکی یوازی اوری اوددی لاری دخپل ښوونـکی سره ارتـباط ساتی . که ښوونـکی دتوری تختی څخه استفاده کوی نوبیا شاګردان دلیدلوله‌حس (دسترګو) څخه هم استفاده کوی . دامتود ډیرعیبونه لری چی څوبی دادی .

۱ - په‌دی متودکی زده‌کوونکی دتماشاګر اوسیل یـین نقش لـری دـوڅکه زده‌کره پـه زره‌پوری نه‌وی بلکی ډیره لږه‌وی خصوصاً په هغه وخت کی چی درده‌کوونکی حواس‌هم دښوونکی وینا اومفاهیموته متوجه نه وی

۲ - په ټیټو ټولګیوکی زده کوونکی نشی کـولای چی دلسو یـاپنځلسو دقیقو څخه زیات غلی اوآرام کینی .که له دی څخه زیات شی نوستړی کیږی آن که په لوړو ټولګیو کی هم وی .

۳ - که ښوونکی تل ددی میتود څخه استفاده وکړی نو دومره وخت نه ورتـه پیدا کیږی چی دخپل ټولګی شاګردان وپیژنی او په دی صورت کی نشی کولای چی د دوی د ذوق ، استعداد او ضعیفو نقطو څخه خبرشی .... خودددی سره سره بیا هم دامیتود ځینی ګټی اری . دمثال په ډول ددی متود په واسطه سره کولای شوچی فلمونه او تصویرونه تـوضیح کـړو ، د آزمـو ینـو نـتیجی تـشریح او څرګـندی کـړو ، همدا ډول پـه هغو تولګیوکی چی دزدوتو شمیرپی زیاتـوی اوپاپه هغو مواردو کی‌چی مطالب زیات اووخت

لږکم ډول نوپه دې صورت کې ښوونکي مجبور دي چې ددې متود څخه استفاده وکړي.

تر دې ځایه مو دهدف ، درسي پروګرام او دتدریس دمتود اړیکوته په عمومي ډول سره اشاره کټنه وکړه. بیا موښوونې او روزنې په باب زاړه او نوي نظریات وڅیړل، دفعالو او غیر فعالو متودونو نمونې موچې د تدریس پرنسیپونه هم پلل کیږي ذکر کړل. دادې اوس نو باید وليدل شي چې زموږ په ټولنه کې دنوو او مترقي متودونو داجرا کولو لپاره شرایط څومره برابر دي ؟

دثور انقلاب دبریالیتوب سره جوخت دښوونې او روزنې وزارت او نورو ټولو تعلیمي موسسوته وظیفه ورکړل شوه چې دانقلاب د غوښتنو سره سم په تعلیمي سیستم کې اصلاحات راولي . دا اصلاحات دهیواد دښوونې او روزنې دشوونو په ټولو برخوکې باید راشي لکه: داهدافو ټاکل، دتعلیمي نصاب اصلاح کول، د درسي کتابونو اصلاح او نوي کول،دغوره او مخبه ښوونکو تربیه کول،دښوونځیو جوړول، دموجباتو او وسایلو برابرول، آن چې په اداري مسایلو،مقرراتو او قوانینو باندې هم له سره نوي نظم باید وشي . دا هم ښوونه ده چې په افغانستان کې دښوونې او روزنې دوضعې اصلاح کول دپل هر شي څخه زیات اهمیت لري. بلکه څومره چې دا ټکي زیات اهمیت لري هغو مره زیات وخت هم غواړي

د دیکه مرغه دثور انقلاب په بریا لیتوب سره داموصت اوس لاس ته راغلي دي چې دښوونې او روزنې اصلاحات پیل کړو. خو په یاد باید ولرو چې دا تعلیمي اصلاحات هم وخت ترسره کیدای شي چې ددې کار لپاره منظم اومتوازن پلان ولرو. کیدای شي چې دښوونې او روزنې داصلاح کوم په دې پلان کې لاندې شیان شامل وي:

۱ـ د زده کړې دنوو او مترقي متودونو سره دښوونکو اشنا کول .

۲ـ د هدف ټاکل اود درسي پروګرامونو تنظیمول .

۳ـ دزده کړې دهځو او فعالیتونو لپاره دموجباتو او وسایلو برابرول .

اوس نوباید ولیدل شي چې په دې هره برخه کې څه اجراآت باید وشي .

اوستل ـ دزده کړې دنووا ومترقي متودونوسره دښوونکواشنا کول: په دې سره ویلای شو چې د ښوونې او روزنې هر ډول پر مختګ او اصلاح کیدنه د ښوونکو د کار په ډول اوعمل پورې تړلې دي . که دهیواد ټولي ښوونځي دیرښه تعمیرونه ولري اوپه غوره غوره وسایلو سره مجهز کړای شي ، خو چې ښوونکي یې دښوونې او روزنې د مترقي اصولو

او اساساتو په برخه کې پوره معلومات ولري نو ددغې پر مختګ هیله نشي ترې کېدای چې د ځوانانو د روزنې په برخه کې یې لرو. مقصد دا دی چې د ښوونې او روزنې د حالت په ښه والي او اصلاح کې ښوونکي لومړۍ درجه نقش لري، نو ځکه ضروري ده چې ښوونکي د زده کړې له مترقي متودونو سره اشنا شي او په دې مورد کې لازم اطلاعات او معلومات باید حاصل کړي .

زموږ په هېواد کې د ښوونکو د تربیه کولو لپاره په لوړه سویه موسسې تأسیس شوېدي چې د کابل پوهنتون او ننګرهار پوهنتون ځینې پوهنځي، د پېډاګوژۍ پوهنځي او د ماسترۍ پروګرام په سویه، تحصیلات یې ښه مثالونه دي. هغه ښوونکي چې په تدریس بوخت دي دهغوی لپاره وخت په وخت اختصاصي کورسونه او سیمینا رونه دایرېږي چې ښوونکي دنوو او مترقي اصولو سره اشنا کوي . ددې کوښښونو او هڅو اغېزه دمحمد اعتبار خان په تجربوي لیسه کې په ځرګند ډول محسوسېږي .

ځینې ښوونکي دې ته چې موږ د نورو هېوادو دنوو متودونو څخه استفاده کوو دانتقاد ګوته نیسي او وايي چې د مترقي متودونو څخه باید استفاده ونشي د ا ځکه چې زموږ درد نشي دوا کولای اودلیل راوړي چې هغه ازمایښت چې په سویډني، هسالنډي، ټرانسوي ..... ماشومانو باندې شویدي نتیجه یې هم خپله ددوی لپاره ګټوره ده نه زموږ لپاره ، ځکه چې دهمدغو هېوادونو د ژوندانه وضع او عمومي اړتیاوي زموږ سره توپیر لري. دادله ښوونکي وايي چې موږ دخپلو تجربو څخه ددرسي پروګرام او دتدریس متودپه شه کولو کې باید استفاده وکړي .

هیڅوک دتجربې له ارزښت څخه نشي منکرېدای او هرڅوک په خپل کار کې ابتکار کوي او دخپل ذوق پراساس کلونه کلونه تجربې کوي خو خبره دا ده چې هغه تجربه مهمه او دمنلو وړ ده چې دعلمي اصول پراساس ارزیابي شي . په هر حال دنورو له پوهې او تجربو څخه استفاده کول دکار دآسانۍ سبب کېږي او ښه نتیجه ترې لاسته راتلای کېږي . نو ځکه وایو چې زموږ دښوونکو هنر په دلته معلوم او ځرګند شي چې په پرمختللو هېوادو کې دورستیو دوږي متودونو څخه خبر شي او دهغوی د کار اصول د خپل هېواد د وضعې دخپلې ټولنې داړتیاو او دخپلو شاګردانو دژوندانه او محیط له خصوصیاتو سره تطبیق کړي او بیا نظر ورکړي چې ددې مترقي متودونو څخه څه ډول استفاده وکړي او کوم ډول

تغییرات او تبدلات یکی را وستل غواړی دا هغه وخت دی چی زموږ تجربې او ابتکار، پوهې دوه پام وړ وګرځی .

دویم ، دهدف تاکل او ددرسی پروګرامونو تنظیمول : دتحصیل د مختلفو دورو ددرسی پروګرامونو اصلاح چی دښوونې او روزنې دوروستنی اصول پراساس کیږی او دټولنی دارتیاوسره دهغی تطابق چی په اصل کی د ټولو خلکو دنیکمرغی او پرمختیا لپاره ضامن هم دی ډیر دقیق کار غواړی .

د درسی پروګرامو په اصلاح کولو کی ښوونکی لومړی درجه نقش لوبوی خصوصاً په منځنی او ثانوی دوره کی . نوځکه دپروګرامونو په اصلاح کی ددوی همکاری او ګډون شرط دی تر څو ددوی له تجربو څخه په دی برخه کی استفاده وشی .

دښوونی او روزنی وزارت داکار لا پخوا پیل کړیدی . دتعلیمی پروګرامونو دترتیبولو او تنظیمولو لپاره دتألیف او ترجمی په ریاست کی متخصصین لری چی په څنګ کی ورسره دتدقیق کمیټه هم شته چی دهغوی کار ارزیابی کوی دا ځکه چی ښوونه او روزنه یوفنی کار دی چی تخصص ته ارتیالری . متخصصین او مدققین تل دمجربو او مبتکرو ښوونکو سره په تماس کی وی او دپروګرامونو په باب ددوی نظر غواړی

دریم ، دزده کړی دښواوفعالیتونو لپاره دموجباتو او وسایلو برابرول :

دموجباتو دبرابرولو څخه مرام دادی چی دزده کړی فعالیتونو او همدود اجرا لپاره شرایط مساعد کړای شی . اداری مقررات ، قوانین ، مالی او حقوقی مسایل ترلدزده کړی په کارکی دخالت لری . موږ متوجی دښوونکی د ښه یو داسی توانیز خدمت دی چی معنوی مقام لری خودیته هم ارتیالری چی دزړه داد ، آزادی او اختیارات ولری ترڅو یی دکارسره مینه پیداشی . همدا دول دښې زده کړی په غرض دفعالیتونو داجرا کولو لپاره مناسب تعمیر ، د ټولګی ښه آماده محیط ، ښه برابر شوی وسایل او سامان ډیر ضرور دی .

زموږ په هیوادکی ډیرلږ ښوونځی دی چی په اصول برابر تعمیرولری او پسادا چی دښوونځی فضا او د ټولګی محیط یی د زده کړی په وسایلو مجهزوی . نو په داسی حال کی کی غوره ښوونکی هغه څوک دی چی دمحیط نواقص او دوسایلو نه درلودل دنسوواو مترقی متودونو دنه استعمال عذر ونه بولی . دډیرو ښوونځیو سره دوسایلو او تجهیزاتو په تکمولوکی دښوونی او روزنی وزارت ، ښاروالی ، ملی موسسات ، ملی سوداګر دکورنیو دلا رښوونوانجمن ، دیونسکو دفتراو دپوهنی نور دوستان مرسته کوی . دمتعاونه

او دوستوهیوادونو مرستههم په دې مورد کې زیاته موثره ده. دمثال په توگه دمحمداعتبارخان دتجربوی لیسې ټول درسي مواد اوآموزشي وسایل دشوروي اتحاد له مرستې څخه دي. دهمدې موادو اووسایلو اغیزه ده چې ددې لیسې دشاگردانو دزده کړې نتیجې ډېرې ښې وي.

هرلایق مدیر او اداره چې دښوونکو او حتی دزده کوونکو په مرستې سره کولای شي چې دخپل ښوونځی دپرمختگ په لاره کې ابتکار وکړي او مثبت گام وده واخلي.

او س دولازمه ده چې دتدریس اصولوپه باره کې څویادونې وشي:

دتدریس دمتودونو په باره کې څو یادونې:

تراوسه مو دتدریس متودونو په باره کې ډېر څه وویل نو بې ځایه به نه وي چې دلته دڅو اصلونو څخه یادونه وشي. دکتور بیساري په دې باره کې په لاندې ډول تذکر ورکړیدی:

۱- یواري یو متود، دیرسه متود نه شمیرل کیږي: کیدای شي چې ځینې خلک وروسته له هغې چې دتدریس مختلف متودونه ورمعلوم شي نوپه دې لټه کې به شي چې ډېر ښه متود کوم دی؟ که چیرې د هر متود حدود او امکانات توته ځیرشو نو دې نتیجې ته رسیږو چې نه شایي یوازې په یوه داسې متود پسې وگرځو چې دهغې په واسطه سره ټول ښوونکي په ټولو درسونو کې او د ټولو شاگردانو سره وکولای شي کامل بریالیتوب ترلاسه کړي. دهرښوونکي اخلاقي او روحي خصوصیات، د درس موضوع، د ټولگي وضع او د شاگردانو تیاري اندازه دا ایجابوي چې ښوونکی په هر مخصوص ځای کې د یوه معلوم متود څخه باید استفاده وکړي. یو متود نسبت و بل متودته غوره گڼل او بیایي داجرا کولو دول د ښوونکي پرمعلومات، تجربه، ذوق او ابتکار پورې تړلی دی.

۲- هیڅ یو درس یواري په یوه متودسره نه تدریس کیږي. کیدای شي چې دیوخاص درس دتدریس په وخت کې دیو متود څخه زیاته استفاده وشي یاداچې یوښوونکی یو متود دبل متود څخه ښه عملي کړي دمتود څخه داستفادې کولو شرایطوته متوجه شو نو معلومیږي چې نه یوازې دیوې موضوع د تدریس په وخت کې بلکې په یوه درسي ساعت کې هم یوازې له یوه متود څخه کار نه اخیستل کیږي بلکې دڅو مختلفو متودونو څخه استفاده کیږي دمثال په توگه: ددرس ورکولو په وخت کې ښوونکی خبرې کوي بیاپوښتنې، وروسته ممکن بحث پیل کړي اوورپسې په عملي کار شروع وکړي اوپه پای کې لنډیز، نتیجه گیري او ارزیابي دده یادکوم شاگرد له خوا وشي.

۳- دهگډ اصول» اصطلاح پریوه معلوم متود دلالت نکوي: دښوونکي یاز ده کوونکو هره اړیکه په تقریري پوښتنې او ځواب، بحث او بیان . . . یایوبل متود پورې مربوط

بللی شو. داچې له هیڅ یو متود څخه په یوه درسي ساعت کې په یوازې توګه استفاده نشو کولای نو ځکه د «ګډ اصول» په نامه سره د متودونو په ردیف کې کوم متود نشو راوستلای .

٤- د «سمعي او بصري» وسایل متودونه ګڼل کیږي: دا ځکه دومره بس ده چې وویل شي: سمعي او بصري داسې اصطلاح ده چې د تدریس د وسایلو او لوازمو څخه د هغې اغیزه ناکې استفادې کول راښي چې د سمعي ارتباط مفهوم راڅرګند کړي، نه داچې دیوه متود اطلاق وربانده وشي .

٥- د ښوونکي ډېر مهم نقش لارښوونه ده: په ټولو اصولو کې ټینګار شوی دی چې ښوونکي باید د تدریس پر ځای د رده کړې مفهوم ته چې د شاګرد له خوا د هغو د احراکولو له لارې ترلاسه کیږي پام وکړي ښوونکي دا باید په ټولګي کې د لارښود، مشوق صمیمي همکار او یو غرضه مرستند وی نقش ولوبوي

٦- د درس د ګټې او نتیجې په حاصله د درس څخه زیات اهمیت لري. هر ښوونکی که خپل کار ته په فلسفي نظر وګوري نو دې ته به پام کیږي چې د ځوانانو سووده او روزنه د دعادي وظیفې څخه ډېر زیات اهمیت لري ښوونکي د وظیفې د اجراکولو په وخت کې یواځې د تدریس ظاهري بڼې ته نه ګوري بلکې خپل ځان ددې پر ځای چې د یو مضمون ښوونکی وبولي د هیواد د ټولو ځوانانو، ځان مربي ګڼي. اوس نو که یو ښوونکی په ټولګي کې د درسي فعالیتونو د اجرا په وخت کې دا ټول ملحوظات په نظر کې ونیسي او خپلو شاګردانو ته ددې علمي کړنلارې له مخې لارښوونه وکړي نو شاګردان به له شکه فعال او بیدار ساتل کیږي هر څومره چې شاګردان فعال وساتل شي هغومره زده کړه ښه کیږي

مآخذ او منابع

۱- خدیوزاده، محمد مهدی، اصول و مبادی آموزش وپرورش، تهران: کتابفروشی زوار، ۱۳٤٥.

۲- لطف، محمدالله او نور، اساسهای آموزش، کابل. وزارت تعلیم وتربیه، ۱۳٥۹.

۳- مدرسان علوم‌مشهد، اصول آموزش‌وپرورش، تهران: وزارت آموزش وپرورش.

٤- نیساری، سلیم، کلیات‌آموزش تدریس، تهران: چاپخانهٔ وزارت‌اطلاعات، ۱۳٥۱.

٥- پورطهیر، علی تقی و محمود نجابتی، دانستنیهای نوین در آموزش وپرورش، تهران: کتابفروشی تهران، ۱۳٤۲ .

6-Sukhomlinsky,V. On Education. Moscow. Progress Publishers, 1977.

دسوویت ومن مجلی (ګڼه ۵، ۱۹۸٤، ص ۱۸) څخه
د محمد هاشم بشریار ژباړه

میندی او پلرونه په ښوونځي کې زده کړه کوي

«دهیواد سرتاسری پیدا ګوجیګی شورا» دشوروی اتحاد دکمونست ګوند دمرکزی کمیټی دمسودې «دعمومی ښوونې او روزنې او حرفه یي ښوونځیو دریفورم لپاره لارښودونکې کرښې» په هکله دشوروی اتحاد دخلکو دعمالو او پیاوړو مباحثو لپاره، یو مناسب بوم دی. سندونه څرګندوی چې «دښوونځي دریفورم» هدف او مرام دهغه دکار او فعالیت یوې داسې نوې کیفی سویې ته لوړول دي چې دیوې سوسیالستي پرمختللی ټولنې دشرایطو او غوښتنو سره سمون ولري او داهم یوداسې مهم او ارزښتمن ټکی دی چې هره کورنۍ او دشوروی اتحاد ټول وګړی له هغه سره پوره مینه لري. په زرګونو وګړی یعنې ښوونکي، کار کوونکي، کلکتیفي بزګران، پوهان، دهنر او د کلتور ددګرکارمندان، د ښوونځي دراتلونکي په هکله سنجش او دقت کوي هرڅوک د دې موضوع سره خاصه مینه لري. او همدا راز سندونه راښيي «چې یو مهم رول ـکوریو دروزنې دسمون په برخه کې دمیندو او پلرونو دپیدا ګوجیګی ښوونځیو .... ښوونه سیستم په راتګ هره ا و همدا شان دښوونځي په کمیټو کې دمیندو او پلرونو دستري مرکو اخیستنې په وسیله ترسره شوی دی.»

دسوویټ ومن مجلې په وار وار سره دهېواد په ښوونځيو کې دمېنډ و او پلرونو دکمېټو ارزښتنا کې تجربې خپرې کړې دي او دادې بیا هم د دغې مهمې موضوع په هکله لږ څه نور هم ويل کېږي .

د ۱۲۰ نمبر ثانوي ښوونځی په نږدې شاوخوا کې عصري ښکلې څوپوړيزې ودانۍ، هټۍ، ورکتونونه، کلتوري مرکزونه، تجارتي دستګاوې ، پاک او سپېڅلې سړکونه، شنه او زرغون چمنونه شته. او همداشان هلته ، مکوداو نوکولو لپاره په ولوکي په کرارۍ او نرمۍ سره اوبه بهېږي او دا هم دالماتۍ ورځېږمه يوعادي چاپېريال دی . اما هغه يوه فلزي لوحه چې دچايکوفسکي دحادې د۱۹۲ نمبر ودانۍ دپاسه پرته ده يوه غيرعادي بڼه لري . په هغې کې په لوبو توکو سره داسې ليکل شوي دي : « په دې ښوونځي کې تول زده کوونکي تحل بې اوپاهم ديري سي نمري احلي دغه شي زه دي ته وهڅولم چې د ښوونځي آمر راکيا سارسي کيبيوا وګورم .

«دغوتيروکلونوپه موده کې دستاسو دښوونځي زده کوونکو ډېر به پرمختګ کړی دی.اوپه حقيقت کې (دستونځمنو ماشومانو) مکوره بيخي له منځه تللې ده، راته ووايې چې ددغه بريالیتوب په لاره موڅنګه پيل وکړ ؟»

« دابه سمه وي چې ووايو «دعادي او منظمو لارو چارو په لور لاره» . دښوونکو دهغې ځلاندې شورا دعوتډې په وسيله پيل شوه، چې د ۱۹۷٤کال دسپتمبر په مياشت کې دځينونورو واکمنو سارمانونو داستازو په ګډون جوړه شوې وه.

دغې عوتډې دښوونځي دماشومانو په روزنه او پالنه کې دښوونځي ، کورنۍ او ټولنې دهلو ځلو دګډون اويوځايست په مسألې باندې پوره غور اودقت وکړ. موږ تولوته دا جوته شوه که چيرې دښوونې او روزنې پروسه دښوونځي په دروازه کې ختمه‌شي ، اوکه چيرې هم ښوونکي، کورنۍ او ټولنه ديوکل په توګه (دماشوم تسوب بشپړ قلمرو) کنترول نه‌کړي ، موږبه هيڅ پرمختګ په لاس رانه وړو. اوهمداشان دشوروي اتحاد نامتوروزنپوه مکارينکو ويلي دي چې دښوونې او روزنې پروسه ديوه تکي انسان دژوند په هر مترمربع کې پرمخ ځي . په‌داسې حال کې چې دتيوري له مخې موږ اکثره وخت په‌دې باندې پوهېږو. اما له بلې خوا موږ دورځينو ستونزوپه لومه‌کې دومره ښکېل شوي يوچې نه شوکولای هغه په‌عمل‌کې په کار واچوو. نو ځکه کوم شی چې موږ ورته اړه‌لرو هغه دادی چې دماشومانو دروزنې او پالنې لپاره يوپه پوره توګه دقيق ،

منظم او ازموېل شوی سیستم رامنځ ته کړو. او زه فکر کوم چې موږ په خپل ښوونځي کې همغه ډول یو سیستم را منځ ته کړی دی.

«اماآیا کیدای شي چې د «سیستم» مفکوره په‌یوه‌داسې مهمه او نازکه پروسه، لکه زده‌کوونکو سره د مینو او پلرونو د تماس په‌برخه‌کې په کار واچوو؟ زه فکر کوم لکه په هغه شان کورنۍ یوله بل څخه بېلې بېلې او مختلفې دي، په همغه شان ددوی والو مسوولیتونو په هکله هم‌ددوی ذهنیتونه بېل بېل او راز راز دي. نو څنګه کیدای شي چې ددوی تر منځ یو مصلحت راوړونکی معیار قایم شي؟

«دغه ډول یوه لاره او متودشته یعنی د مینو او پلرونو پوهنتونونه ددوی خپل ارزښت زموږ په ښوونځي کې ښودلی دی او هم ترکومه ځایه چې زه پوهېږم په نوروکې هم دغه کارشوی‌دی. ددوی د پېداګوجیکي یا روزنیز تنویر لپاره ډېرې غوره او په زړه پورې وسیلې دي. او هم زه فکرکوم په هره وسیله چې وي ددوی دایډ پوره پراختیا او تېنګوالي ومومي.»

«تاسو په خپل ښوونځي کې د مینو او پلرونو دغه پوهنتون څنګه تنظیم کړ؟ او آیا د مینو او پلرونو دغه ډول ښوونې او روزنې ښه پرمختګ وکړ؟»

«که رښتیا ووایو، له مینو او پلرونو سره په همغه لومړی شېبه کې زموږ کاربریالی نه وو. په پیل کې موږ ددوی څخه داسې دقهر او عصبي څخه ډکې خبرې اورېدلې، چې دروزلودنده زموږ وه. او ددوی په‌ویل «موږ وخت نه لرو، دوړځې له خواکار کوو او دشپې له‌خوا هم دکورکارونه پرمخ بیایو.» سوموږ هم په پوره زغم او حوصلې سره ددوی ته څرګندوله، چې روزنه او پالنه یوالځې دماشومانو سره دخبرو اترو مفهوم نه‌لري: په اکثرو حالاتو کې دسلوکي او دمینې او محبت څخه ډک عملي مثال، دهرې کلمې او هر لفظ څخه زیات، په‌ددوی باندې ډېرپیاوړی تأثیراچوي. نو ځکه موږ ترهر څه دمخه لومړی دخپل ژوند دطرز په وسیله ددوی‌ته ښوونه کوو. دخپل ورځني ژوند دکار او عمل په وسیله ددوی ته ښوونه کوو. او زموږ دکار په هکله زموږ دذهنیتونو په وسیله، زموږ دمشرانو دوستانو په هکله زموږ د ذهنیتونو په وسیله، زموږ دلري او نږدې خپلوانو او زموږ د اشنایانو او دوستانو په هکله زموږ د ذهنیتونو په وسیله، ددوی ته ښوونه کوو. او هم کله چې یو ماشوم له ښوونځي څخه کورته راځي هغه څه وینې: یو منظم او پاک کور، او یا داچې په کو ته کې هر شي یوې خوا او بلې خواته ګډوډ

او ثیت چرګک پراته دي. او لوښي هم نا پاک او ککړ په یوه خواکي یو پربل دلي دي؟
او هم هره ورځ په کورکی څه شی ګوري: دمیندو او پلرونو ترمنځ دمینې او محبت
څرګندونه او یاهم بې پایه مشاجری چې د زړه بدوالي او خوابدی سبب کیږي؟
او همدغه ټول دکورنی ښوونی او روزنی هغه اصول دي چې موږیې دپوهنتون په
لومړی مرحله کی دمیندو او پلرونو لپاره پیل کوو .

«آیا تاسو میندی او پلرونه دښوونی او روزنی دډیرو مغلقو او پیچلیو مسألو سره هم
آشناکوی؟»

«طبعاً زموږ پوهنتون دری پوهنځی لری . لومړی یې پوهنځی د هغو
ماشومانو د میندو او پلرونو لپاره ده چې په دریو لومړنیو ټولګیو کی لوست وایی او
عمریې هم تر لسو کلنی پوری رسیږي . څوکله چې ماشومان لویږي او وده کوي ، ورسره
روزنیزی ستونزی هم پراختیا مومی . نوله دی سببه موږ د ۴–۷ ټولګی پوړ ی
د ماشومانو د میندو او پلرونو لپاره دقانونی پوهی پوهنځی لرو . او هم په دی توګه
دمشرانو روزنه کوو دکوم میندی او پلرونه(دودډی سره داشنا کولو)پوهنځی ته سوب کیږي . په دغو
دری وارو پوهنځیو کی دامتو او پیاوړی پوهان دانستیتوټونو استادان او دښوونځیو ښوونکی
لیکچرونه اولوست ورکوی . او همدا شان موږ هغو میندو او پلرونو ته هم دیرخی اخیستنی
بلنه ورکوو چې په محکی زموږ دپوهنتون څخه فارغ شوي دي . او دیوه اصل او یوی
قاعدی په توګه هغوی زموږ دیرپیاوړی او تکړه مرستیالان دي .

«سربیره پردی چې میندی او پلرونه لکچرونو اوریدا ته سوب کیږي ، هغوی عملی
کارونه هم سرته رسوی که څنګه؟»

«هو ، هغوی په ځانګړی توګه دعملی کارونو سره ډیره زیاته مینه لري . څکه
چې هغوی دلته په عمومی توګه د ټولو هغو مشکلاتو او ستونزو لپاره حلونه موندلای شي ، چې
دوی د ماشومانو په روزنه کی ورسره مخامخ کیږي اوهم په دغو عملی کارونه کی د ګردی میز خبری
اتری ، تودی مباحثی اومناقشی ، دمیندو اوپلرونو کنفرانسونه اوغونډی اود روزنیزو موضوعاتو
په هکله از موینی شاملی دي .

« دځوانانو لپاره ازموینی څنګه ؟ »

«هو ، دهغه ځانلپاره دغه دول ازموینی شته چې غواړي دمیندو اوپلرونو په توګه خپل
رشادت اوپوخوالی ، اوخپل عقل اوخپله سلیقه اوپوهه وازموي . په دغو ازموینوکی

د برخې اخيستونکو لپاره داسې اوضاع او شرايط برابرېږي چې څه په هره کورنۍ کې
او يا هم د هرې ميندې او پلار په برخه کې د پېښېدو وړ وي او يا خو هم مخکې د مخه منځ ته
راغلي وي. او دا هم ځکه چې په خپله ميندې او پلرونه زموږ سره د ارمونېنې د پوښتنو په
حوږوالو کې مرسته کوي. »

«يو ځلي زموږ د يوه زده کوونکي پلار د دغې لاندې وضعې يادونه وکړه: چې
زما روی يو ملګري لري چې ډېر کمزوري او ضعيف دي او د تل لپاره د پاملرنې او ساتنې
غوښتونکي دي. څه وکړ کوي چې د هغوي دواړو ترمنځ به اړيکي په ښه ډول پر مختګ وکړي؟
البته ځواب کاملاً روښانه دی همه داچې په هر ډول چې وي بايد د دوی دواړو
ترمنځ ملګرتيا او صميميت ته وده ورکړه شي. خو په داسې حال کې چې ټولې ميندې
او پلرونه په همدې مفکوره وو، اما همه پلار چې دغه پوښتنه يې رامنځ ته کړې وه، په
ټينګه سره يې مخالفت کاوه: ده ويل همه ماشوم چې تکړه او پياوړی دی هيڅکله به د
حيلواکو او شريفو هيلو په وسيله داسې ونه هڅول شي چې د هغه کمزوري او ضعيف
څه دفاع او ملاتړ وکړي، بلکې، بالعکس يوه داسې هيله ده ولري چې همه محکوم او
تر خپل لاس لاندې وساتي او البته موضوع هم په همدې پسې وابسته . »

«کله چې موږ ښوونکي د ميندو او پلرونو سره غونډې او کنفرانسونه جوړوو، څه
غواړو چې له هغوی څخه څه تر لاسه کړو؟ زموږ هدف دادی چې د ماشومانو باطني
پته او پيچلې دړې روښانه او څرګنده کړو او هم په عين حال کې د لويانو همو دندو
او نقشونو ته ګوته ونيسو چې د دوی په ژوندکې يې سرته رسولي دي. او له همدې سببه
دی چې موږ د خپلو ښوونکو په کوټوکي څينې وختونه د ماښام تر ډېرو ناوخته پورې
کښېنو او په دی توګه د عملي کارونو لپاره پر نوو موضوعاتو د اندې او زدی خبرې اترې
کوو. او لکه چې په همدې برخه کې هوښيارانو داسې ويلي دي: «يوه ښه روزنه
همه ير غوره ميراث دی چې موږ يې خپل ماشومانو ته پرېږدو. نو ددې لپاره چې يو
ماشوم په ښه توګه وروزل شي بايد يو څوک د هغه د ودې او انکشاف د بېلا بېلو مرحلو
فزيولوجيکي او سايکالوجيکي ځانګړې خصوصيات و پيژني او د همو په هکله پوره
معلومات ولري . نوله همدې کبله هم زموږ خبرو اترو يوه ډېره مهمه موضوع داده
امور د خپلو ماشومانو په هکله څه پوهيږو ؟»

«او د میندو او پلرونو د پوهنې سویه څومره ده ؟»

«دېته مرغه‌چې دومره لوړه نه‌ده. او البته زما منظور هغه کرکټر، چه ښوونځي کې د کړو وړو طرز، نمرې، ملګرې او د فراغت د وختونو څخه استفاده نه‌ده چې په‌رسمي توګه په‌نظر کې نیول کیږي. د یوه اصل په‌توګه میندې او پلرونه د دغو ټولو شیانو په‌هکله پوره پوهه او معلومات لري ځکه چې د دوی د ودې په حال کې ماشوم د یوه شخصیت په ‌توګه نیسي، اکثره وخت ځانونه عاجز احساسوي. د مثال په توګه موږ د یوې مور څخه وپوښتل: «آیا ته خبره یې چې ستا لور د یوې دیرې بې ملګرې سره جنګ کړی دی؟» مور په حیرانتیا او تعجب کې ولویده «هو، راځه چې فکر ور باندې وکړو... زما مقصد داو، چې له هغې څخه پوښتنه وکړو چې ولې ماریما نوره زموږ کره نه راځي ؟» په‌داسې حال کې چې دغه موضوع د دله سره څو ورځې هم د دغې نجلۍ مور معقوله پریکړه کړې وه. یعنې داچې ولې په هغه وخت کې ددې سره جګړه موږ ته وه؟ او هم ولې ددې اوردې‌ته اړه ‌شوې وه چې ددې د مرستې څخه پرته اخلاقي پریکړه سره کړي؟

«د ماشومانو روزنه او پالنه، دومره ریښتنو ورځنیو هلوځلو، هڅو او کوښښونو ته اړه لري چې هیڅکله پای‌ته نه‌لري، او له همدې سببه موږ په خپل پوهنتون کې د خپلو محصلانو یعنې د میندو او پلرونو اپاره حتی د دوی د کورونو په لومړیو ورځو کې هم د همدغو هلوځلو د ضرورت په‌هکله خبرې اترې کوو موږ دوی ته خبرداری ورکوو چې موږ هیڅکله او په هیڅ وضعه او حالت کې د میندو او پلرونو او ماشومانو دا ړیکو په هکله کومه سپارښتنه نه کوو. زموږ منظور او هدف دادی چې میندو او پلرونو ته داسې ښوونه وکړو، ترڅو هغوی داسې فکر وکړي چې هغوی نه یوازې د خپلو ماشومانو مادي اړتیاوې په نظر کې نیسي، بلکه همدارنګه د هغوی باطني او اخلاقي اړتیاوې هم په پام کې ونیسي. او هم د هغوی د شخصیت په جوړولو کې پیاوړې او ګټوره برخه واخلي. او هم همدغه د شوروي اتحاد د سوسیالستي جمهوریتونو دا تباعو یوه له هغو مهمو دندو څخه ده چې په اساسي قانون کې څرګنده شوې ده.»

«تاسو له ښوونځي سره د میندو او پلرونو د پوهنتون د فارغانو د مرستې په هکله یادونه وکړه، په رښتینې توګه دغه مرسته په څه ډول ده ؟»

«د مثال په‌توګه د هغوی مرستې او کومکونه د لینن په هکله د لوست ورکولو په برخه کې

چې موږ په عنعنوي توګه دغه په وسیله د خپل ښوونځي کال پرانیزو، د ډېر زیات
ارزښت او اهمیت ورکړی. او همدا شان هغوی په ورځني عملي ژوند کې دلینن د سترو
مفکورو د تطبیق په هکله مباحثې او خبرې اترې کوي. او هم هغه میندې او پلرونه چې په
اکمنو اداروکې په کار بوخت دي، له زدهکوونکو سره د دوی دراتلونکو حرفو او
مسلکونو دانتخاب په برخهکې فعاله مرسته کوي. او هغوی همدارنګه دالمانا درنو او سترو
انجینیري کارونو، دریل د اړوند ترمیم ځایونو، دلوښو جوړولو فابریکې او دتوشکیز
فابریکې ته عملي سیرونه ترتیبوي او هم نن ورځ زموږ زیات ځوانان زده کوونکي
په همدغو دستګاووکې کار کوي »

« میندو او پلرونو زموږ سره ډېر زیات ګرځې میړونه ترتیب کړي دي. زما ددغې
موضوع (زموږ دکارلړۍ) او (دیوې کورنۍ ویاړ څه دی؟) په هکله دخپلو زده کوونکو
دکورنیو سره یوشمیر غونډې په یاد راځي. ددغو غونډو فضا یوه ډېره ښکلې، دملګرتیا
اوداخلاص فضا وه. مشرانو او ماشومانو دواړو په پوره آزادۍ سره خپلې درې له کومې مفکورې
څرګندولې، او په حقیقتکې دغه غونډې دیوې ستري کورنۍ په شان وې، چې په هغوکې
دهر یوه رغبتونه، پلانونه او هو سونه دنورو دپوري مینې او خوښۍ ور ګرځیدل.
څرګنده ده چې دغه دول غونډې په مکتبو ځوادانو دانډې ډېرې غوره اغیزې شندې. »

«په داسې حالکې چې دستاسو دموسسې درده کړې او ښوونې او روزنې پروسه
په پوره توګه منظمه او د داد وړ ده، اوهم دستاسو درووردیز ګلکتیف لیاقت او ورتیا
په رسمي توګه پیژندل شوې او تأیید شوې ده، دواوس ستاسو احساس او فکر څه دی؟»
«لیاقت او ورتیا... دښوونکو په توګه زموږ په کارکې هغه په پوره پوره اړه لري.
دهر نوي تعلیمي کال په پیل زموږ ښوونځي ته نوي ماشومان راځي. او هم
ځینې نوي زده کوونکي زموږ ګاوندیو ښوونځیو ته ځي. او په دې توګه یو ځل بیا
موږ نوی کار پیل کوو....»

شیما نظری
آموزگار لیسهٔ عایشهٔ درانی

تیکها یا تشنجهای عادتی

«تیک» شاید از یک کلمهٔ آلمانی مشتق شده باشد که به معنی لمس کردن است و یا از یک کلمهٔ ایتالیایی که «هوس» معنی میدهد. بعضیها تیکها را جزء عادات بد میشمارند.

گروهی از پژوهنده‌گان صدگونه تیک را تشخیص داده‌اند. فرقی که بین تیکها و عادات بد وجود دارند این است که تیکها به صورت غیر شعوری ظاهر میگردند و شخص، اراده و یا نیازی برای به ظهور رسانیدن آنها ندارد و اگر شخص مبتلا به تیک بخواهد از آن جلوگیری کند گرفتار ناراحتی میشود و برای رفع این ناراحتی چاره‌یی نیست جز اینکه تیک ظاهر گردد.

تیکها متنوع اند و شاید یک فرد به یک و یا به چندین تیک گرفتار باشد. به طور مثال شاید پلکها را به هم نزدیک کند یا آنها را از هم دور سازد، لبها را بر هم بفشارد و یا آنها را بجود. گاهی خنده به خصوص کند و یا آواز مخصوصی در آورد که در این صورت او به یک تیک واقعی دچار است.

تیکها عللی دارند که بعضاً موضعی اند که شکل بسیار ساده دارند. مثلاً وقتی که دندان میشکند و نوک آن تیز میشود شخص با نوک زبان با آن بازی میکند که این بازی بعداً به تیک منجر میشود. و شکل عادت را به خود میگیرد و بعضاً علت آنها همیشه تحریکات موضعی

نیست، چون بارفع علت از بین نمیروند و شکل عمیقتری دارند. بدین معنی که دراین مورد تیک یک ناراحتی عصبی است، مانند لکنت زبان که با تیک همراه باشد وقتی که شخص مبتلا به تیک باهیجاناتی از قبیل خشم و ترس مواجه گردد و یاخستگی بروی غلبه کند این حرکات غیر ارادی شدت اختیار میکند. و به تکرار ظاهر میگردد. بعضیهاعقیده دارند که شخص مبتلا به تیک بایک کشمکش روانی مواجه بوده فشار روانی را به طور ناخود آگاهانه به وسیلهٔ این حرکات کم میسازد «تیکهایی که فشار روانی دارند از سه حالت خارج نیستند یامظهر قسمتی از عوارض عاطفی اندکه تعبیر دیگر روانی آن ناخودآگاه است یامظهر حرکی اندکه تعبیر ناخودآگاهانه آن دفاع در برابر هیجان مورد توجه است و یا ممکن است مستقیماً مظهر هیجان خاص یا دفاع در برابر آن هیجان نباشد.» (۱)

وقتی شخصی طفل ناآرامی را مشاهده میکند احساس مینماید که او خود را قصداً ناآرام میسازد وفکر میکند که اگر این طفل دیگرشا میتوانند از این ناآرامی جلوگیری کنند؛ ولی حالاتی وجود دارند که بر بیننده اثرات گوناگون وارد مینمایند و بیننده احساس میکند که خود طفل قصداً این حرکات عضلاتی را خلق مینماید. این حرکات عضلاتی در تمامی جسم طفل واقع نمیشود، بلکه دریک یادوگروه از عضلات به مشاهده میرسد. طفلی شاید پلک بزند، شاید دهانش را به اشکال مختلفی به حرکت درآورد وشایدهم سرخود رابراثر تشنج عضلات حرکت دهد.

یا انگشتان و دستهایش حرکت نا منظمی داشته باشد که ناشی از انقباض عضلات باشد. همیشه گروهی از عضلات که وظیفهٔ خاص دارند اگر آسیب میبینند یک حرکت عادی انقباض را نشان میدهند. مثال مناسب طفلی است که هرگاه مورد حملهٔ مرض واقع میشود پلک میزند. این پلک زدن شکل ثابتی ندارد؛ مگر فقط وقتی که این حملات بروی وارد میآید، برای چند دقیقه دوام میکند و سپس فرو مینشیند. این مثال تمثلی است از یک حرکت عادی پلک زدن که ما آنرا به منظور جلوگیری از آسیب رسیدن به چشم انجام میدهیم یا چشم خود را در مقابل نور شدید بسته میکنیم؛ چون هر گاه درمعرض نورقرار گیرد به سوزش میآید ؛ولی زمانی که این طفل تحت آزمایش گرفته شود دیده میشود که چشمان او بر اثر مریضی یا داخل شدن یک جسم اجنبی یا نقص در بینایی سوزش نمیکند

تیک: حرکت بی هدف وغیرارادی وانقباض ناگهانی عضلاتی به خصوص عضلات صورت، که گاهی دراثر عادت وگاهی دراثر علل روانی است، صورت میگیرد.

(اطفالی که نقص بینایی دارند ، صورت شان را تاب وپیچ میدهند و پلک میزنند برای اینکه آنها را در بهتر دیدن کمک کند؛ ولی نه طفل و نه هم والدین او آگاهی دارند که در بینایی نقصی وجود دارد تا اینکه آزمایشهای اتفاقی این نقیصه راآشکار میسازد.) درست است که ما پلک میزنیم برای اینکه چشمان خود را از آسیب رسیدن حفاظت نماییم ، همچنین درست است که ما پلک میزنیم برای اینکه راه را بر روی خیالات نا پسند مسدود سازیم و یا اینکه افکار نا خوشایند را از خاطر دوربداریم. ما غالباً هرگاه نخواهیم راجع به چیزی فکر کنیم ، چشم بر هم میهیم، ما همچنین امکان دارد چشمان خود را ببندیم و از دیدن امتناع ورزیم. اگر احساس کنیم که دیدن ناجایز است ویادر مقابل آن مجازات میشویم . (۲)

تحقیق وسیع و همه جانبه یی از یک تعداد اطفالی که از انقباض ناگهانی پلک چشم رنج میبرند ، به عمل آمد ، نشان داد که این انقباض ناگهانی کوششی است برای حل یک بر خورد درونی روان. غالباً در این موارد انقباض ناگهانی عضلات به مشابه بینایی در قبال تجربه یی است که قبلا از نگاه عاطفی مضطرب کننده است مانند کنجکاوی جنسی که در مقابل آن طفلی مجازات شده است یا از مجازات شدن در مقابل آن ترس داشته است، مگر اکنون آنرا به دست فراموشی سپرده است یا حرکات زدن وقتی آغاز گردیده است که در چشم او سوزش جزئی وجود داشته مگر حتی بعد از اینکه سوزش نا پدید گردیده حرکات آن ادامه یافته است؛ زیرا حرکت عضلات با یک بر خورد روانی درارتباط بوده است غالباً این اطفال هیچ علایم ذهنی دال بر مشکلات شخصیتی از خود نشان ندادهاند به غیر از انقباض ناگهانی عضلات چشم که شامل انقباض دیگر عضلات صورت هم میگردد .

بعد از آنکه علامت ذهنی برای مدتی موجود باشد وجود آن برای دیگران قابل مشاهده میشود. والدین شروع به اصرار مینمایند که طفل این حرکات را متوقف سازد ووقتی که به متوقف ساختن آنها رضایت نشان ندهد ؛ در حالی که در حقیقت نمیتواند از آنها جلوگیری کند، والدین اووی را سرزنش میکنند وحتی مورد استهزاء قرار میدهند واورا مجازات مینمایند دیگران هم در این سرزنش با او همدست میشوند. دوستان این طفل هم او را اذیت میکنند. دراین حالت بدون توجه به علت ناتوانی طفل انکشاف میکند حتی اگر طفل از مریضی کره (بیماری عصبی که با حرکات نامنظم وغیره ارادی مشخص

میشود و یک مریض عفونی مغز است) رنج میبرد. والدین او شاید در کوشش برای اینکه او را وادار کنند تا این حرکات را متوقف سازد او را استهزاء و مجازات میکنند، این سرزنش و آزار برای طفل ناخوشایند است اگر چه او میکوشد این حرکات را متوقف سازد؛ ولی خود را ناتوان مییابد و بر انگیخته و نا آرام میشود. در این وقت است که میگوییم او عصبی است. مقدار معینی از این نا آرامی که در مریض «کره» یافت میشود با این عصبانیت به وجود می آید و به مجردی که این سرزنش و استهزاء متوقف ساخته شود این نا آرامی نیز رفع میگردد طفلی که نمیتواند این حرکات را متوقف سازد و آزار و سرزنش را ناخوشایند مییابد میکوشد با پرخاشی ویژه از این حالت، خوشی کند و به توجهی که به حرکات وی به عمل می‌آید تمایل نشان دهد و با کسب لذت از توجه دیگران ، ناخوشایندیها را نادیده انگارد و اصلاً توجهی به آن ننماید. قابل یادآوری ست که چنین اطفالی در مورد این علامت به صورت آگاهانه احساس شرمنده‌گی و یا مزاحمت میکنند. اگر چه پیوسته مورد استهزاء قرار میگیرند و آزار میبینند؛ اما در مواردی مشاهده شده است که طفل در قبال این علایم احساس کمی شرمنده‌گی نموده است، برای اینکه برخی از اعضای فامیل پیوسته یاد آوری نموده‌اند که : حرکاتی که این طفل انجام میدهد چقدر مقبول است! ولی بدبختانه وقتی طفل در مییابد که به پلک زدن او توجهی ویژه معطوف میشود متلذذ میگردد و در ترک این عادت بی میلی نشان میدهد. (۳)

پلک زدن یکی از انواع حرکاتی است که به عنوان تشنج عضلاتی، که شکل عادت را به خود میگیرد و تیک نامیده میشود، تشخیص میگردد این حرکات بیشتر در قسمت سر و گردن به مشاهده میرسند اگر چه در دیگر اعضای بدن هم به چشم میخورد، چنانکه دندان به هم ساییدن - چه در خواب و چه در بیداری - در نزد اطفال متداول است. این دندان ساییدن میلانی را نشان میدهد که طفل میخواهد شخصی را که دوست میدارد بادندان گرفتن آزار رساند. حرکات ناگهانی در کودکان خوردسال حرکات متداول است این حرکات میلانی است برای تلذذ جسمانی و البته در اطفالی که اقناع کافی از این وضع کسب نمیکنند مشخصتر است. تکان دادن سر و کوبیدن آن در کودکان بزرگتر یعنی در آنهایی که یک ساله هستند به مشاهده میرسد. درچنین مواردی مهم است تاگوش کودکان مورد معاینه قرار گیرد؛ چه احتمال دارد که کودک به التهاب گوش وسطی مصاب باشد و باز نتواند این مشکل را افاده کند. او برای اینکه از این دردگوش رهایی یابد سرخود را به جایی یاچیزی میکوبد ؛ ولی

معمولاً اوسرش را بهسببی میکوبد که درمقابل شخص دیگراحساس خشم مینماید وبسیار ناتوان است که بتواند اورا بکوبد وچون نمیتواند شخصی را بکوبد که اورا خشمگین میسازد پس او در عوض اولین شخصی را که دردسترس قرار دارد میکوبد که این شخص خودش میباشد (٤)

بعضی ازامراض مشخص عضوی سیستم اعصاب مرکزی مانند مریضی عصبی کسره و مریضی اختلال فعالیت درانساج برخی ازفعالیتهای تشنجی مختص به یک محل راتولید میکنند. این حرکات باید ازتشنج عضلاتی که شکل عادت رابه خود میگیرند وازتیکهایی که منشأ روانی دارند. تفریق‌شوند، چراکه تداوی وتشخیص شان ازهم فرق دارند. تشخیص آن معمولاً میتواند ازطریق مشاهده دقیق حرکات وازطریق آزمایش عصب شناسی توسط عصب شناس باتجربه صورت گیرد. دربعضی موارد اشتباهی پیش می آیدکه آیاعلت این مریضی عضوی است یاعملی ؟ بهتراست بااین موارد بدین فرض رفتار کنیم که علت آنها عملی است، برای اینکه تاکنون برای تداوی بدالحوی آسیبهای سیستم عصبی مرکزی که حرکات تشنجی عضلات را موجب میگردد، تداوی راه چاره یی نمیشود در صورتی بهبود زیاد وغالباً تداوی ازمداوای تشنج عضلاتی که‌ناشی ازعلل روانی اند منتج میگردد

لیکن باید یادآورشدکه هرحرکت غیرارادی وتکراری تیک نیست درصورتی که باشد ودر شخص مستقر شود به دشواری میتوان ازشرآن خلاص یافت ، مگرازجملهٔ مریضیهای خطرناک محسوب نمیشود. برای اینکه‌شخص مبتلابه‌تیک راتداوی‌کنیم‌نباید او راازاین لحاظ مورد سرزنش قراردهیم یاتوجه وی‌رابه آن جلب کنیم، زیرا هرقدر او بیشتر متوجه این امرگرددبه همان اندازه وضع اوبدتر میشود طریق دیگراین است که اورادر مقابل آیینه قراردهیم تااز حرکات غیرارادی خود جلوگیری کند وجای این حرکات غیرارادی رابه حرکات ارادی تبدیل نماید.

ازجانبی چون افراد مبتلا به‌تیک به سلامت دماغی نیاز دارند، باید کمال مواظبت بعمل آید تا این اشخاص دچار هیجان نگردند وخسته نشوند. وهم به اعضای فامیل طفل مبتلا به تیک توصیه شود تاجایی که امکان دارد ازتبصره در مورد این حرکات خودداری نمایند. ذهنیت والدین درقبال طفل ووضع فامیل باید به‌دقت مورد مطالعه قرار گیرد. در صورت امکان هر ذهنیت مخالف باید اصلاح گردد ویاطفل به محیط دیگری انتقال داده شود. اصلاح ذهنیتهای والدین باید درهر موردی‌که طفل این حرکات تشنجی راار خودنشان میدهد پذیرفته‌شود، خواه‌این‌حالت‌تشخیص‌عضوی داشته‌باشد وخواه تشخیص‌عملی.

بسیار اطفالی که ازمریضی کسره رنج میبرند تحریک پذیر بوده نامنظم راه میروند چون والدین شان که ازاساس عضوی مریضی آگاهی‌ندارند پیوسته آنهارابه علت ناآرامیهای شان سرزنش میکنند. یاطفل احتمال دارد دریک وضع ناخوشایند فامیلی به

سرپردکه دراین‌صورت مریضی کره زنده‌گی را قدری برای او خوشاینده ترمیسازد. چون مهربانی وتوجهٔ دکتور را ده اوجلب مینماید ویا اگر طفل در محیط خانه قرار دارد در بستر نگهداشته میشود وچون او مریض است والدین او میکوشند با او خوشرفتاری کنند. وقتی چنین اطفالی شفا مییابند، زنده‌گی کردن در محیط خانه رابا موجودیت این تفاوتها ناخوشاینده ترمییابند و آرزو میکنند که کاشکی باردیگر مریض شوند. (٥)

بعقیده ماموارد خاص که‌به اصطلاح کره عود کننده نامیده میشود درواقع در مریض متوالی اند. حملهٔ اولین یک کره واقعی است وحملات بعدی تقلید هایی اند که منشأ روانی دارند. لازم است تادر تمامی موارد تشنج عادتی عضلات وتیکها یی که منشأ روانی دارند ذهنیت والدین درقبال طفل مطالعه شود وبکوشند تاآنها را در صورتیکه زیان آوردباشد تصحیح کنند. علاوه برایں، طفل به تداوی روانی همه جانبه‌یی نیاز مندی داردکه هدف آن کشف محرکاتی است که این حرکات را موجب میگردد وبرطرف کردن ترس یا بیرغبتی است که طفل درمقابل محرکی احساس میکند. درآغاز تداوی او شاید ازترس وماهیت آن (مجازات یا آزار جسمانی یا با فقدان محبت) ویا از انگیزش آن (کنجکاوی ، تخطی وتجاوز وامثال آنها) آگاهی نداشته باشد وقتی که او از هردو جنبهٔ این علایم ذهنی درانثنای تداوی آگاهی مییابد ترس وی میتواند برطرف گردد واستفاده مناسب وموثر ازاین محرکات باید بوی تذکر داده شود.

این پروسه به طورکل، وقت زیاد ونیروی مریض وداکتر را تلف میکند. تیکها یاتشنجات عضلاتی که‌دوامدار بوده‌اند به‌اندازه روانکاوی به تداوی همه‌جانبه نیاز دارند، ولی مانند اکمت زبان استفاده دا درست او عضلات حتی بعد ازآنکه شکل ها طفی هم مرطرف شده باشد احتمال دارد ادامه پیداکنند اگراین حرکات بعدازآن هم ادامه پیدا کنند بهتر مینماید که طفل باردیگر تحت تربیت‌گرفته شود ودرطی آن آگاهانه بکوشد تاازاین حرکات جلوگیری کند. اگرچه تیکهاوتشنجهای عضلات گاهی جور میشوند ، اماتصور نمیرود که اطفال از آنها کاملاً رهایی یابند.

مآخذ :

١- ایرج پورباقر ،عقده های روانی ،تهران: انتشارات آسیا، ١٣٥٠، ص، ٢٧.

٢- حسن مرندی، فرهنگ پزشکی، تهران، انتشارات حم، ١٣٤٤، ص ٥٢٩.

٣- صادق صبا، بیماریهای اعصاب، تهران: دانشگاه تهران، ١٣٤٩، ص‌ص ٦٣-٦٤.

٤- جرالد پیرسن، مشکلات اطفی، ترجمهٔ عبدالاحمد دانش، کابل: اثر تایپ شده، ١٣٦٣، ص‌ص ٢٩١-٢٩٥.

مجلهٔ گلستان، چاپ اوزبیکستان شوروی
سال ۱۹۸٤ش (؟)

گزارنده: ح. یارقین

کاینات هم میچرخد

چند سال پیش از این دانشمند اتحاد شوروی داکتر «ر.م. موره‌دین» درمورد کاینات چنین فرضیه‌یی را پیش کشیده بود:

«افزون برآنکه همه اجرام واجرام موجوددرکاینات نسبت به همدیگر دارای حرکت‌اند، خود کاینات هم در مجموع میچرخد. اطلاعاتی که دراین اواخر از انگلستان رسیده مشاهدات وپژوهشهای نجومی‌یی‌که به یاری‌رادیو تلسکوپهای بزرگ صورت گرفته، فرضیهٔ دانشمند اتحادشوروی راتأیید میکند

بهارتباط این مسأله، سرپرست ورهبرگروه کارشناسان وپژوهشگران رصدخانهٔ آستروفزیک اکادمیسین اتحاد شوروی «و.آ. امرسومین» به خبرنگار روزنامهٔ «پراودا» مطالب زیرین رااظهار کرد.

- حرکت (دوران) بسیاری از اجرام کیهانی مانند ستاره‌های دنباله دار، سیاره ها، ستاره ها ونیز چرخش کهکشانها، اززمانهای خیلی پیش به دانشمندان معلوم بود. همچنین حرکت دورانی مخصوص به خود دسته‌ها یاتوده‌های کهکشانها وغبارهای کیهانی هم از مدت زیادی به‌اینسو، به‌دانشمندان معلوم شده بود. ارتباط و یکپارچه‌گی همه کهکشانها، توده‌هاوغبارهای کیهانی متشکل ازستاره های غول پیکر وبزرگ یکجا با اجرام دیگر کیهان، همچون یک سیستم واحد و مرتبط ازنگاه علمی تثبیت شده‌است.

درسالهای (۲۰) عصر ما، انبساط جهان پایه سخن دیگر، دورشدن کهکشانها و توده‌های اجرام کیهانی ازهمدیگر، درنتیجه پژوهشهاو مشاهدات علمی دانشمندان به اثبات رسیده بود. (برای کسب معلومات درمورد انبساط جهان، مراجعه شود به‌مقالهٔ «جهان انبساط یابنده» مجلهٔ عرفان، سال ۱۳۶۱، شماره نهم ودهم)

اینک دراین نزدیکیها، دانشمندان وکارمندان رصدخانهٔ «جادرل بنک» انگلستان، به یاری امواج رادیویی کیهانی که به وسیلهٔ دستگاههای رادیواسترادومهای تلسکوپهای بزرگ اخذ و ثبت شده بود، شماری حقایق و پدیده‌های جالب ومهم کیهان رامشاهده و ثبت نموده‌اند. این حقایق تازه به دست آمده، نه تنها تأیید کننده انبساط جهان بود، بل حرکت دورانی آنرا درمجموع نیز نشان میداد. برمبنای اینگونه حقایق و پژوهشهاست که فرضیهٔ دانشمند (ریاضی ـ فزیک) اتحادشوروی «ر. م. مورودین» نه تنها ازرهگذر صفات فرضیش، بلکه ازجهات چگونه‌گی وویژه‌گیهای مقدار واندازه آن نیز مورد تأیید وتثبیت قرار میگیرد.

لازم است تادرمورد ارائهٔ فرضیهٔ گردش (دوران) کاینات، نکات چندی رابگوییم.

روشن است که در دانش امروزین کیهان شناسی، در مورد پیدایی وتکامل اجرام کیهانی نظریات گوناگون و متفاوتی وجود دارد. ازجمله یکی ازنظریه های موجود دراین مورد آنست که اجرام کیهانی ازتجمع وتراکم مواد پراگنده کیهان به وجود آمده در نتیجه ستاره‌ها واجسام سخت (جامد) دیگررا تشکیل داده‌اند. دراین زمینه فرضیهٔ دیگری نیز موجود است که براساس مشاهدات و اطلاعات آستروفزیک (فزیک نجوم) رصدخانهٔ انگلستان استوار میباشد. نظر به مشاهدات و معلومات به دست آمده، فرضیه یی که بر اساس نظریهٔ پیدایی غبار های کیهانی متشکل ازستاره های بیشمار استواراست، امکان انقسام تدریجی موادی که دارای وزن مخصوص زیاد و بیشتر ازحداند و همچنین کاهش وزن مخصوص آنها وپیدا شدن مواد گوناگون‌را درنتیجهٔ جدا شدن مواد گازی تا اندازه یی تأیید مینماید.

اینگونه نظریات وتحلیلهای مسأله سبب پدید آمدن میتود های آستروفزیک پاسیوم...

و پژوهشهای مشاهداتی دیگر در فزیک هسته در نتیجه اساس استواری برای نتایج و پیامد های ارزنده و مهم دانش کیهانی گردیده در این راه خدمت خواهد کرد .

یکی از این نتایج مهم ، احتمال حرکت دورانی همه کاینات در مجموع است. داکتر « ر. م. مورهدیسن » در سالهای (۱۹۷۵- ۱۹۷۶) در نتیجهٔ شناخت عناصر خیلی سنگین که بانام «سوپردران » یاد میشوند، به این نتیجهٔ مهم در مورد کاینات رسید. سخن بر سر اینست که در زمان کنونی نطر به ویژه‌گیهای فزیکی عناصر ابتدایی، رابطهٔ عمیق در میان لحظه های دوران کاینات با اجسام شامل در آن موجود است. هر گاه در دانش کیهان، چنین فرض شود که کاینات در نتیجهٔ پارچه‌شدن عناصر سنگین به وجود آمده باشد، بنا بر مشاهدات و حقایق به دست آمده کنونی از لحاظ نظری میتوان چنین فرض نمود که کاینات در هر هزار میلیارد سال یک دوره کامل خود را ممکن است انجام دهد. از آنجایی که عمر کاینات را تقریباً حدود بیست میلیارد سال تخمین زده اند، لذا روشن است که بنا بر گفته های بالا جهان (کاینات) از لحظهٔ پیدایی خود تا امروز ، حتی یک مرتبه هم به دور خود نچرخیده است .

تأیید حرکت (دوران) توده های کهکشانها به وسیلهٔ مشاهدات نجومی، به‌نظرمن چنین باوررا در مورد مشاهدات و نظریه های کیهانشناسی به وجود می آورد که آنها در قسمت پژوهشها و کار های علمی دانشمندان در این زمینه یاری خواهند داد. این امر خود از همه دانشمندان و پژوهشگران دانش فزیک در این زمینه ، میطلبد که تا روی این مسأله همراه با سایر مسایل اساسی و مبرم دانش زمان ما به کار و پژوهش پیگیر و گسترده بپردازند.

سلطان محمد جوپان
و پرتو نادری

درعلم شیمی الکول « Alcohol » و مشتقات آن مبحث دلچسپ و مفصلی را تشکیل میدهد که بحث پیرامون تمام انواع الکولهای ، سیستم نامگذاری و موارد استعمال آنها درصنعت و « Pharmacology » نه تنها از حوصلهٔ این مقالت کوتاه بیرون است، بل هدف ماهم دراین نوشتهٔ مختصر چنین چیزی نیست.

اینجا هدف برسر ایتایل الکول یاایتانول ($CH_3 - CH_2 - OH$) میباشدکه نوشیدن آن منحیث یک ماده قوی سکرآور همواره عامل دهها وصدها دشواری صحی و اجتماعی بوده است. انسانها از گذشته های بسیار دور و دورانهای قدیم ایتانول را شناخته وازآن کارگرفته اند، چنان که برای بار اول ابوبکر محمد بن ذکریای رازی ملقب به «جالینوس العرب» متولد درری در (۸٦٤م) ومتوفی در (۹۲۵م) الکول را از تقطیر مواد قندی ونشایسته پیدا نمود.

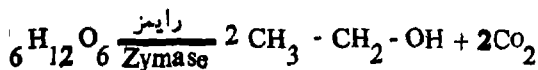
به همینگونه او بودکه اولین بارا ین ماده را به عربی نامگذاری کرده نام «الکحل» رابالا ی آن گذ اشت.

برای استحصال ایتانول دو منبع اساسی وجود دارد:

۱- « Carbohydrate » یامواد قندی - میوه ها.

۲- « Carbohydrate » یامواد قندی - حبوبات (جو، گندم، جواری). ایتانول

ولیه طریقه های کیمیاوی میتوان در اثر تخمر مواد قندی میوه‌ها و حبوبات به کمک
عمل کتالیستی Enzymes انزایم‌های ترشح شده خمیر مایه یا (Yeast) به دست آورد
چنان که نشایسته « $C_6 H_{10}O_5$ n » یا قند های طبیعی در اثر تأثیر انزایمهای east
به قندهای ساده مانند گلوکوز ($C_6 H_{12}O_6$) تبدیل شده بعد آ گلوکوز مذکور در نتیجه
عمل انزایم (Zymase) به ایتانول و کاربون دای اوکساید (CO_2) قرار معادلهٔ ذ
تجزیه میگردد .

$$C_6H_{12}O_6 \xrightarrow[\text{Zymase}]{\text{رایمز}} 2\,CH_3 - CH_2 - OH + 2CO_2$$

$$\text{کاربوهایدریت} \xrightarrow[\text{Zymase}]{\text{رایمز}} \text{ایتانول} + \text{کاربون دای اوکساید}$$

(گلوکوز)

بعد از این مرحله، ایتانول بدست آمده، توسط عملیهٔ تقطیر از متباقی مواد ج
ساخته میشود .

ایتانول یک مایع شفاف بوده، دارای یک نوع بوی مطبوع و مزه قوی و تخریش آ
میباشد که در $78C^{\circ}$ به غلیان می‌آید. تأثیرات ناگوار فزیولوژیکی که در اثر نوش
ایتانول در عضویت انسان پدید می‌آید. دارای سابقهٔ درازی بوده و درست این سا
به آن مرحله از تاریخ میرسد که انسان در پروسهٔ معرفت و شناخت اشیاء و پدیده های طب
و اجتماعی ماحول خویش الکول را نیز مانند دهها و صدها و بهتر است بگوییم که دها
پدیده دیگر به شناخت آورده و از آن منحیث یک ماده نشه‌آور استفاده کرده اس

امروزه که جامعهٔ بشری بارشد و پیشرفت ساینس (Science) و تکنولوژی قدم
وسیع و بلندی را در جاده بی انتهای ترقی و تحول برداشته است و زنده گی اجتم
بیشتر از پیش بغرنجتر و پیچیده تر شده مسلماً دشواریهای اجتماعی و صحی حما
از نوشیدن الکول نیز ابعاد گسترده تری پیدا نموده که سخت موجب نگرانی و تد
است؛ زیرا نوشیدن متداوم الکول گذشته ازاین که تأثیرات ناگوار وزیان آوری
بالای عملیه های فزیولوژیکی سیستمهای مختلف بدن، حالات روانی و دماغی انسان
جا میگذارد ، قرار آمار های دقیق در حدود (۳۳٪) حادثات ترافیکی نیز محو
حالات مستی بیش از حد بوده است.

ازاین رو درکشورهای پیشرفته جهت جلوگیری ازصعود گراف تصادمات ترافیکی ممنوعیتهای جدی را وضع نموده اند .

مثلاً آنهایی که فیصدی الکول در خون شان به (0/15) برسد قانوناً حق راندن وسایط نقلیه را ندارند ودر صورت بروز تصادم قانوناً مجرم شناخته میشوند.

الکول که این همه جوانان ونوجوانان کشورهای مختلف جهان را ودر ژرفنای مردابهای خویش فرو کشیده و آنها را از تحرک و پویایی باز داشته است ، هیچگونه مزیت و ارزش غذایی برای بدن انسان ندارد و کوچکترین نیازمندی اعضای بدن را بر طرف نموده نمیتواند .

بنا بر احکام علمی ، ما غذا به آن ماده یی گفته میتوانیم که توسط ارگانیزم زنده گرفته شده از تجزیهٔ آن در عضویت نه تنها مواد مفید و با ارزش جهت ترمیم ونموی انساج بدن تولید میگردد ؛ بلکه از اثر تحمض آن ، مقدار انرژی لازم نیز به خاطر تنظیم پروسه های مختلف حیاتی ارگانیزم آزاد میگردد .

اما در مورد الکول باید گفت که الکول نه تنها اندکترین نقشی در قسمت نمو و ترمیم انساج بدن ندارد ، بلکه موجودیت مقدار زیاد آن خود باعث اخلال و سکته گیهایی در عملیه های نمو و ترمیم انساج بدن میگردد .

در اثر احتراق الکول در انساج بدن انسان مقدار زیاد حرارت تولید میگردد ؛ ولی این حرارت نه تنها منحیث یک منبع مفید انرژی به کار نمیرود ودر ارائه عملیه های حیاتی سهمی نمیگیرد ، بلکه خود باعث آن میگردد تا جسم به خاطر دفع آن ، مقداری از انرژی مورد ضرورت خود را نیز به مصرف برساند .

گروهی را عقیده بر این است که گویا نوشیدن الکول به حیث یک ماده تحریک کننده موقتی اعضای بدن و سیستم عصبی درهنگام ایراد سخنرانیها، کنفرانسها و لکچرهای علمی تأثیر مثبتی را بالای عضویت به جا گذاشته در نتیجه کار ایراد لکچر و کنفرانس به نحو مطلوبی به انجام خواهد رسید ؛ اما مسأله باز هم معکوس است؛ زیرا الکول در چنین حالتی نیز باعث سستی و کسالت اعضای بدن و سیستم عصبی میشود .

همین که الکول نوشیده شد و به معده رسید، بعد ازسپری شدن دو دقیقه عملیهٔ جذب آن در خون بدون آن که تغییری در ساختمان مالیکولی آن رخ بدهد، آغاز مییابد .

عملیهٔ جذب درمعده و قسمت بالا یی امعا تازمانی ادامه پیدامینماید که آخرین قطرههای الکول نوشیده شده جذب گردد .

در حالتی که معده از مواد غذایی خالی باشد ،عملیهٔ جذب الکول در خون بسیار سریع صورت گرفته زود تر تأثیر خود را بالای اعضای بدن و سیستم عصبی وارد میسازد .

اگرچه مصرف مقداری مواد شحمی وپروتینی همراه با الکول عملیهٔ جذب را به تعویق میاندازد؛ اما به هیچوجه مانع جذب آن در خون شده نمیتواند .

الکول بعد از عملیهٔ جذب در خون ، ذریعهٔ خون، که انساج انتقالی بدن را تشکیل میدهد، به تمام انساج و سلولهای بدن راه‌باز نموده‌درآنجا عملیهٔتحمض یا(Oxidation) آن صورت میگیرد .

در نتیجهٔ تحمض الکول در انساج مقدار زیاد انرژی، انرژیی که اساساً مورد نیاز بدن میباشد،آزاد میگردد، چنانکه یک اونس(Ounce) الکول که معادل به ۲۹٫۳۷۵ گرام الکول میباشد در مدت سه ساعت در انساج بدن احتراق نموده از هر گرام آن 7kcalory حرارت آزاد میگردد ، در حالی که از تحمض یک گرام شحم qkcalory از یک گرام پروتین 4Kcalory وازیک گرام کاربوهایدریت 4kcalory حرارت آزاد میگردد.

الکول ضربان قلب را شدیداً بالا برده سبب میشود تا مقدار زیاد خون با فشار شدیدی به سوی انساج جلدی جریان پیدا نماید و سبب توسیع رگهای بدن گردد.

از این که آخذه های حرارت بیشتر در جلد قرار دارد بنا براین ،شخص احساس شدید گرما مینماید؛ اما موضوع درعمق خویش بهگونهٔ دیگراست. یعنی در اثرحرکت شدید مقدار زیاد خون از قلب و اعضای داخلی به طرف جلد، حرارت ازاعضای داخلی به اعضای خارجی جلد انتقال یافته زمانی که تمام انرژی حرارتی تولید شده ازاثر تحمض الکول به طریق فوق ازبدن دفع گردید، آن زمان موجی از سرمای شدید سراپای وجود انسان را فرا میگیرد .

روی این دلیل نوشیدن الکول در هوای سرد و یخبندان شدید عملیست خطرناک که حتی خطر مرگ را نیز به همراه دارد. عملیهٔ احتراق الکول در انساج بدن از ویتامین «B1» (بی یک) وجود را به مصرف میرساند که تداوم این عمل وجود را شدیداً به قلت

ویتامین BI مبتلا ساخته سر انجام کمبود این ویتامین یکنوع بیماری عصبی را به نام «Alcoholic pathy» بار می آورد .

امروز به خاطر جلوگیری از این بیماری در بسیاری از نوشابه های الکولی چون، Rum، Jin، Wine، Whisky و Beer مقداری از ویتامین BI را علاوه مینمایند.

احتراق الکول در انساج گذشته از این که مقداری از ویتامین‌را به مصرف میرساند بالای ویتامین های Bcomplex نیز تأثیر سوء داشته درجه سودمندی آنرا بسیار پایین می آورد.

قرار تحقیقات علمیی که صورت گرفته از مقدار الکولی که توسط یک شخص نوشیده میشود در حدود « ۹۷ ٪ » آن درخون جذب شده به انساج میرسد و ۳٪ آن توسط گرده ها، دستگاه تنفسی و جلد طرح میگردد .

گرچه همان مقدار الکولی که جذب شده کافیست تا تأثیرات منفی خود را بالای تمام اعضای بدن وارد سازد و آنها را متضرر نماید ، مگر بعضی از اعضا نسبت به بعضی دیگرآنها ضرر بیشتری را متحمل میگردند، مثلاً جگر این عضو مهم، که درحقیقت کارخانهٔ وجود انسان است، نظر به دیگر اعضا بسی بیشتر، از الکول متضرر میگردد.

الکول دارای خاصیت « Dehydrate » آب جذبان بوده یعنی آب انساج را جذب مینماید .

هایدرویت شدن انساج ذریعهٔ الکول از یکطرف و ضایع شدن مقدار زیاد آب انساج در عملیهٔ تعرق به خاطر از دست دادن حرارت زیاد اضافه تولید شده در نتیجهٔ احتراق الکول از طرف دیگر سبب بلند رفتن غلظت مواد نایتروجنی در گرده ها میگردند .

بلند رفتن غلظت مواد نایتروجنی در گرده ها کارایی گرده ها را در طرح مواد اضافی و بیکاره از خون ضعیف میسازد .

نوشیدن مشروبات الکلی حدار معده را تخریب وغشای مخاطی آن را التهابی میسازد که پیشرفت این امر بالاخر به بیماری « Gastritis » معده منجر میگردد .

در حدود «۵۰٪» از الکلیکها نظر به آمار های موجود از این بیماری رنج میبرند.

بسیار دیده شده است که الکلیکها همواره برای آن که بیشتر و بیشتر در دریای نشهٔ ومستی الکول غرق شوند ودلیرانه ازمرزهای روشن تعقل وهشیاری عبور نمایند «پیاله های دهمنی» الکول را بدون غذا وبامعده خالی در کام همیشه تشنهٔ خویش فرو میریزند.

آنها درآن لحظه به هیچ مسأله یی اندیشیده نمیتوانند بلکه فقط به آن پیاله هایی که دمبدم پر و خالی میشوند، آنها نمیدانند و یا نمیخواهند بدانند که تداوم این عمل مقدار زیاد کاربوهایدریت جگر یا «گلایکوجن» را به مصرف رسانیده در عوض باعث ذخیره مقدار زیاد شحم در آنجا میگردد.

ذخیره شدن مقدار زیاد شحم در جگر پدیده گیهایی را در جگر بار می آورد که به نام Fatty liver یاد میگردد.

بیماری مذکور که دامنگیر ٪ ۷۵ از الکیکها میباشد یا به یا باهر پیاله الکولی که نوشیده میشود، پیشرفت نموده سیروسیز «Cerrosis» جگر را که در شمار مرگبارترین بیماریها قرار دارد بار می آورد.

الکول بالای سیستم عصبی انسان تأثیر شدید داشته سبب کرختی و بی حسی آن میگردد.

در مرکز سیستم عصبی اولین منطقه یی که از الکول تأثیر میپذیرد قسمت قشر یا «Cortex» مغز میباشد. مرکز کنترول قضاوت انسان در این منطقه قرار دارد. بنابر این، آوانی که الکول «Cortex» مغز را متأثر میسازد، شخص، قضاوت سالم و منطقی خود را در مسایل از دست میدهد و نه تنها گرفتار پراگنده گی فکری میگردد، بلکه یکنوع احساسات کاذبانهٔ شهامت و دلیری نیز به وی دست میدهد.

قسمت قدامی مغز بعد از «Cortex» دومین منطقهٔ مغز است که تحت تأثیر الکول قرار میگیرد، از اینکه مرکز کنترول احساسات و هیجانات در این منطقهٔ مغز قرار دارد، بنابر آن، با متأثر شدن این منطقه از الکول، شخص احساسات و هیجانات خویش را کنترول نموده نمیتواند.

دراینجا دو امکان موجود است: یا یک احساس خوشی و شادمانی کاذبانه و بیداوم به سراغ او می آید و او بدون کدام علت و انگیزه یی بلند بلند و قاه قاه میخندد و خود را در نهایت یک سرور، یک سرور بیدوامی که فقط ساعتی با او به همراه خواهد بود، احساس میکند.

یا برخلاف، یک غم، یک غصه، یک تشویش و اضطراب مجهول و ناشناخته یی در تمام ذرات وجود او مانند یک تب سوزان راه میکشد. او در برابر زنده گی، خانواده، جامعه، دوستان و آشنایان دور و نزدیک به طور عجیبی احساس بیگانه گی میکند که اوج این حالت همواره با های های گریه ها توأم میباشد.

با بلند رفتن فیصدی الکول در خون قسمتهای دیگر مغز تحت تأثیر قرار گرفته سکته گیهایی

در فعالیتهای نورمال آسیب پدید می آید. مثلاً با ازدیاد فیصدی الکول در خون، مرکز کنترول دید و زبان در مغز تحت تأثیر الکول قرار گرفته شخص نشه گذشته از آن که نمیتواند به راحتی حرف بزند حتی قدرت تشخیص فاصله ها را هم ازدست داده بعضاً اینجا وآنجا چیزها یی را دوتا دوتامیبیند.

بابلند رفتن غلظت الکول درخون به (۰،۰۳٪) تأثیرات آن بالای دماغ اصغر نیز آغاز مییابد. دراین مرحله تغییرات تازه یی در سلوک ورفتار شخص ظاهر میگردد. او کنترول عضلات بدنش را ازدست میدهد ، چنانکه اولتر ازهمه عضلات پاها از کنترول خارج میگردد. اودر حالت ایستاده، شدیداً احساس سرگیجی نموده درحالت راه رفتن، اگر تأثیرات الکول مجال راه رفتن را برایش مانده باشد، باقدمهای فراخ ولی لرزان وناتوان وبدون موازنه که میتواند خود باعث سرگرمی وتفریح خوبی برای دیگران باشد، راه میپیماید .

در مرحلهٔ دوم عضلات دستها مانند عضلات پاها از اختیار وکنترول خارج میشود که دست اندازیهای بیهدف ، نامتوازن ولا قیدانهٔ شخص به هرسمت وهرچیز بیانگر این حقیقت میباشد.

در مراحل نهایی نشئه‌گی شخص کاملاً ازرهگذر جسمی و دماغی ناتوان گردیده فعالیت Cortex ، سقوط میکند ، مراکز کنترول دید ، زبان ، احساسات و اراده مختل شده فعالیت قلب ، سیستم هاضمه وتنفس ضعیف شده همچنان جلد در اثر ضایع نمودن مقدار حرارت، سرد، مرطوب وچسپناک میگردد .
قدرت نشستن درشخص ازبین رفته دراکثرمواردبیهوش ونیمه جان‌روی‌زمین‌درازمیافتد .
بدینگونه او خود را قدم به قدم ومرحله به مرحله در همراهی پایپاله های لبالب الکول تا پرتگاه مرگ ونیستی میکشاند .

ناآنچه که گفته آمدیم میتوان این نتیجه را گرفت که تأثیر الکول در عضویت مستقیماً باتزاید فیصدی آن درخون رابطه دارد. هرگاه الکول به پیمانهٔ زیاد نوشیده نشود مرگ آور نیست ومقدار بسیارکم آن کاملاً در انساج بدن به احتراق میرسد.
امازمانی که غلظت الکول در خون به ٪ ۰،۶ برسد دیگر هیولای دهشتناک مرگ خواهد بودکه شخص الکلیک را به جای مستی ونشه در آغوش خواهد کشید.

. بعضی ها تصور مینمایند که در میان «Habit» یعنی عادت و «Addiction» یعنی اعتیاد تفاوتی موجود نیست.

آنها این دو عمل را کاملاً دریک ردیف قرار میدهند.

اما حقیقت چیز دیگر یست. چون میان این دو عمل تفاوت اساسی موجود است، مثلاً عادت برجویدن ساجق، نوشیدن قهوه، چای وکشیدن سگرت داریم که میتوان با تصمیم راسخ این عادات را برای همیشه ترک گفت. باآن که ترک نمودن عادت بروز بعضی از تشنجات عصبی را نیزبا خود به همراه خواهد داشت، مگر کدام تأثیر جدی فزیولوژیکی در عضویت پدید نمی آورد؛ ولی در مورد اعتیاد باید گفت که اعتیاد یا «Addiction» یک عمل بسیار جدی وحاد میباشد ودرحقیقت میتوان‌اعتیاد را یک حالت مسمومیت دانست که‌به طور تدریجی در انسان پدید می آید.

اگربه شخص معتادبه الکول، تریاک یا مورفین، مواد موردضرورت نرسد هیجان و حشتناکی تمام وجود اورا فرا گرفته کلیه فکروحواسش در یک نقطه وآنهم به دست آوردن الکول، تریاک یامورفین متمرکز میگردد.

دانشمندان الکلیسم را که جز مسمومیت الکلی چیزی دیگری نیست مرضی تلقی مینمایند خیلیها خطرناک وجدی. مرضی که قدرت جسمی ودماغی را کاملاً به تحلیل برده ومنجربه تخریب کلی شخصیت انسان درجامعه میگردد. به صورت استثنایی عده‌یی ازجوانان، نوجوانان وحتی مردان کهنسال نظربه مشکلات ودشواریهایی که موقتاً ویا برای مدت طولانی برسرراه زندگی شان سبز میگردد به الکول پناه میبرند وفکر میکنند که میتوانند از این‌طریق برمشکلات ودشواریها غلبه نمایند!

دریغا که دراثر نوشیدن الکول وپناه بردن‌به شرابخانه‌ها،نه تنهامشکلات ودشواریهای زندگی حل نمیگردد، بلکه با ازدست دادن قدرت جسمی و دماغی امکانات حل مشکلات هنوزهم محدود ومحدودتر میگردد.

نوشیدن الکول بعدازمدت ۲۰-۲۵ سال «Alcoholpsychosis» را، که یک مرض حاد عصبی بوده وباعث ازبین‌بردن کلی حافظه میگردد، درشخص الکلیک بارمی آورد. این نوع مریضان باوجود تداویهای شدیدی که درشفاخانه های عقلی وعصبی بااستفاده از انسولین (Insulin)، گلوکوز (Glucose)، ویتامین (Bcomplex) میشوند، اضافه تر (4-5 %) شان تلف میگردند.

ـ ژنفوس عضلات قلب و سخت شدن شراین آن نیز از زمره تأثیرات ناگوار الکول در عضویت میباشد که یکی از عوامل عمده سکته های قلبی را تشکیل میدهد.

نکتهٔ روشن وغیر قابل تردید دیگر اینکه نوشیدن الکول به پیمانهٔ زیاد گذشته از آن که دهها و صدها تصادف مرگبار را بار می آورد، بالای کریوات سفید خون یا (Leucocytes) که درحقیقت امر سپاه وجود انسان را تشکیل میدهند تأثیر منفی و ناگواری به جا گذاشته قدرت مجادله و پیکار آنها را دربرابر پروتینهای اجنبی ضعیف میسازد واین امر میتواند زمینهٔ خوبی باشد برای مبتلا شدن به امراض گوناگون میکروبی.

بااین همه تأثیرات منفی فزیولوژیکی که الکول بالای ارگانهای گوناگون انسان به جا میگذارد ، دیگر هیچ جای تردید وتأمل باقی نمیماند که بگوییم: عمر اشخاص الکلیک کوتاه میباشد واحتمالاً اگر عمر چنین اشخاص طولانی هم باشد جزآن که درمد هوشی ناتوانی ، رنج ، حسادت ، لا قیدی وبی اعتنایی سپری گردد دیگر هیچ ثمره یی ازآن متصور نیست.

گاهی به طور تصادفی بعضی از انسانها الکول چوب را که درعلم شیمی به نام میتایل الکول یامیتانول «CH3—OH» یاد میگردد مینوشند که بسیارخطرناک بوده سبب کوری وحتی مرگ میگردد.

علت کورشدن انسان از اثر نوشیدن میتانول عبارت ارزخمی است که میتانول در عصب نوری یاعصب بینایی پدید می آورد.

ازاینرو بهخاطر جلوگیری از نوشیدن ایتانول، درشفاخانه ها و مراکز عمومی ادویه، درحدود ٪۵ میتانول را بالای آن علاوه مینمایند.

الکول بهمانگونهکه درعضویت انسان گونهگون پرابلمها ودشواریهای فزیولوژیکی صحی را بار می آورد ، درجامعهٔ بشری نیز عامل عمده بروز دهها وصدها پرابلم اجتماعی و خانوادهگی میباشد.

اولتراز همه الکول ، کاخ بلند خوشبختی و آرامش فامیلها وخانواده ها را مانند دشمن بیرحم وتباه کنی فرو میریزد.

الکلیکها به مرور زمان زندهگی خانوادهگی ، لبخند معصومانهٔ کودک، نگاه، پرعطوفت ومهربان همسر، مسوولیتها ورسالتهای اجتماعی وتاریخی شان را فقط وفقط در لبخند پیاله های لبالب الکول جستجو مینمایند ودر حقیقت تمام زندهگی آ لسها

عبارت ازهمان پیاله های الکول است که در میان دستان لرزان و ناتوان شان جای گرفته با گذشت زمان اندک اندک تمام رشته های علایق انسانی آنها نسبت به فامیل و مسایل مربوط به زنده‌گی قطع میگردد.

فرزندان آنها باعقده‌های بزرگ روانی بار می آیند وحتی فیصدی زیاد آنها بادیدن صحنه‌های مشروب‌نوشی پدر، خواهی نخواهی به سوی الکول کشیده شده سرانجام‌در مردابهای آن غرق میشوند. حوادث دردناک و غم انگیز طلاق که آتش درکانون خانواده ها میافروزد در فامیل الکلیکها نسبت به فامیل های دیگر به مراتب افزونتر رخ میدهد

چنان که طبق آمارهای موجود، ازمجموع جنایاتی که در کشور های پیشرفتهٔ سرمایه‌داری به‌انجام میرسد ۵۰٪ آن را الکلیکها و شرابخوار گان انجام میدهند.

خلاصه به‌طور فشرده میتوان گفت که الکلیکها به مرور زمان نه‌تنها تمام توانایی جسمی ودماغی خود را ازدست میدهند، بلکه‌شخصیت‌خود را نیزدرجامعه‌نظربه پشت پازدن به تمام معیارها و موازین انسانی و محدودیتهای اجتماعی از دست داده سرانجام به یک عضو باطل وبار دوش جامعه‌مبدل میگردند که‌فقط میتوانند برای فامیل، دوستان، آشنایان وبه صورت کلی برای جامعه حادثه‌های ناگوار، دردسرها و مشکلات ایجاد نمایند وبس

مآخذ و سرچشمه ها :

میر غلام محمد غبار ، افغانستان در مسیر تاریخ ، کابل : مطبعهٔ دولتی ، ص ۱۹۰.

حسن عمید ، فرهنگ فارسی ، ج اول ، تهران : موسسهٔ انتشارات امیرکبیر ، ص ۲۲۳.

3- Trum J. Moon. Janres, H.Otto and Albert Towle Modern Biology. Win - ston. Inc, 1965.P.524-527

4- Borbara, Osborn Henkel, Richard, K.Means, Jack, S., and Janes, M.S FoundationsofHealthScience. Bston, Allyn andBaconInc,1971.P.347-350

5- Francis, D.Curtis and John Vrban. Biology in Daily Life. New york, Ginn and Com Pany' 1955. P.208.220.259.401

6- Jame H.Otto, Albert To Wle , W. David and Rabert Weauer. Modern Biology. Holt, Rinehort and Winston Inc, 1973.P.549-553.

7- Vance, B.B.and D.F.Miller. Biolagy for you. J.B.Lippincolt Company, 1963. P.353-356.

8- Winton, F.R. and L.E. Bayliss. Human Phy siology. Boston, Little Bro - wn and Company, 196 .P.216-217.

9- Biologyical Sciences CurriculumStudy: High Schiil Biologyc Green Version) Chicago, Rand M.C. Na llyand Company, 1968. P.229.

پرنگ کوهدامنی

شناخت شعر

درنگی بر نخستین سروده های دری

خون خود را گر بریزی بر زمین
به که آب روی ریزی در کنار
بت پرستنده به از مردم پرست
پند گیر و کار بند و گوش دار

این صدای ابوسلیک گرگانی است که پس از هزار و اندی سال ما از آن سوی سده‌هایش میشنویم ؛ صدایی که در قلمرو دری زبانان پیچیده حوزه ها و سرزمینهای دیگر را نیز درنوردیده است . این سروده تا هنوز دعوتی است به‌سوی غرور ، به سوی بلند نظری ، به سوی رهایی از قید و بند ها و قرار دادها و نهادهای اجتماعی که رو به سوده‌گی و فرسوده‌گی گذاشته و مبارزه است بافرهنگی استیلاگر . انسان تاج کرامتی به سردارد و باید به شیره‌جان و عصاره روان این برترین گوهر راپاسداری نماید. براو ننگ است که آزمندان ، بیخردان و زاهنجاران را فرمان برد و اطاعت بپذیرد. به گفتهٔ صایب‌شاعرسده‌های پسین،آبرو مانند آبی است که دوباره به جوی نمی‌آید. نباید دست نیاز ، گدایی ، زبونی و اطاعت پذیری را به سوی آنهایی دراز کرد که خود پاوه اند، پوچ اند و هیچ ندارند به غیر از زرق وبرق ظاهر. مرور درنخستین سرود های دری نشان دهنده آن است که شاعران آغازین این زبان از زنده‌گی و مردم جدا نبوده‌اند. مواد و عناصرکار خویش را از میان طبیعت زنده و محیط زنده‌گی خویش انتخاب میکردند. ابوسلیک

که یکی از نخستین گوینده گان و طلایه داران شعر دری‌ش دانسته اند بت پرستی را بهتر از آستان بوسی ، یاوه گویی وارباب پرستی میدانند. در مذهب او بت پرستیدن رواست، اما گزافه گویی ، ریا و دروغ سکه های از رواج افتاده یی بیش نیستند. باید مناعت ، عزت نفس ، بلند همتی داشت و بر علیه آنهایی شورید که آزمنداند. دیگران را و دار به اطاعت پذیری، زبونی و کرنش مینمایند .

سخن ابوسلیک که ازدل‌آزاده مردی برخاسته‌است میتواند به عنوان‌نخستین جوانه‌های شعر اخلاقی پنداشته شود که در سده های پسین بسیاری از گوینده گان از شعر به عنوان پیرایه های اخلاقی استفاده کرده اند وایـنکه آیا شعر باید بار مسایل اخلاقی را بـه دوش بکشد و شاعر این وظیفه را به عهده داشته باشد خود بحث جداگانه‌یی است که در اینجا جای گفتگویش نیست .

مهتری گـر بـه کـام شیـر دراست
شو خطر کـن زکـام شیـر بجـوی
یـا بـزرگـی و عـز ونعمت و جـاه
یا چو مردانت مـرگ رو یـا روی

و این شعر صمیمانـه را حنظلهٔ بادغیسی سروده است . در سپیده دم شعر دری آنگاه که شعر دری مانند نهالکی بی برگ وبار بود و به این گشنشاخی و استواری و شکوهنده‌گی نرسیده بود. درباره این سرود آورده‌اند که عبدالله‌خجستانی را برانگیخت که کمر بندد ؛ از گمنامی و بی آوارگی به شهرت و آوازه و امارت برسد . همچنان این واقعه را به یعقوب لیث هم نسبت داده‌اند کـه بـا خواندن این قطعه از دیوان حنظلهٔ بادغیسی حالت دیگری دراوپدید آمد، عزم خویشتن را جزم نمود و از رویگری و گمنامی به جهان گیری و شهرت رسید و بسیاری‌از افتخارات را برای خراسان به دست آورد. اگر در واقعیت این روایات شک نماییم باری از این واقعیت نمیتوان چشم پوشید که شعر صمیمانه ، شعر راستین، شعری که مایه از جان وروان ونهاد و سرشت شاعر نگرفته باشد میتواند برانگیزنده، دگرگونگر و سازنده باشد . شعرراستین،نه سخن‌گزافه ودروغین ، میتواند دنیای درونی آدمها را به آسانی دگرگون کند. چنانکه قطعهٔ«بوی جوی مولیان» رودکی امیر نصر سامانی را وا داشت که با پای برهنه آهنگ سفر از

باد غیس به سوی بخارا نماید و بیتی از فردوسی بزرگ سلطان محمود را که ... قدر او را ندانست بر آن داشت که ابیات خویش را بگذارد تا از فردوسی بزرگ که بر او بیداد رفته بود، عذر خواهی نماید.

شاید بسیاری از این روایات ساختهٔ ذهن تذکره نگاران باشد و واقعیت بیرونی نداشته باشد؛ اما آنچه مسلم است شعر صادقانه، در روان انسانها و روند جامعه، تأثیر شگفت دارد و در این واقعیت نمیتوان شک کرد. حنظلهٔ بادغیسی انسان را به سوی پیکار، به مبارزه، به سوی مردی و مردانگی که از واژه های آهنگین و مقدس زمانهٔ ما نیز است، دعوت میکند. او در نهاد انسان شعله میافروزد، در رگهای انسان خون شهامت و شهادت را جاری میسازد، زنده گی آرام و بیدرد سر، شایستهٔ انسان نیست، و این در نهاد انسان است که اگر اراده کند میتواند دنیای خویش را از محدودیت به گسترده گی بکشاند انسان میتواند بر همهٔ دشواریها و ناهمواریها پیروزی و چیره گی حاصل کند، این سروده را به برجستگی در تاریخ ادبیات، بویژه شعر، بنیاد گذار گذاشته است. این سروده حنظلهٔ بادغیسی را میتوان مایه و بنیاد شعر رزمی و حماسی پنداشت که در دوره های پسین و به وسیلهٔ کسانی مانند دقیقی بلخی و فردوسی به بالنده گی و شکوهنده گی رسید و این درنگ ما را به این نکته میرساند که شاعران نخستین در کنار اینکه آغاز گرانند، هدفهایی را هم در شعر دنبال کرده اند؛ هدفهای اخلاقی، اجتماعی، زیبایی شناختی و عاشقانه سرایی.

یارم سپند گرچه بر آتش همی فگند
از بهر چشم، تا نرسد مرورا گزند
او را سپند و آتش ناید همی به کار
با روی همچو آتش و باخال چون سپند

این سروده لطیف و عاشقانه هم از حنظلهٔ بادغیسی است. این قطعه با آنکه سده های زیادی بر آن میگذرد در تاریخ شعر دری همچنان نمونهٔ درخشانی از تجربه و شناخت شاعر از محیط و پیرامون خویش به شمار میرود. سراینده این قطعه به زنده گی نظر دارد، به واقعیتهایی که در اطراف او درجریان است. همچنان به اعتقادات، دریافتها و باورداشتهای توده ها و به عبارت دیگر، به فرهنگ مردم که از زنده گی،

جوهر و پویایی سرشار است. حنظلهٔ بادغیسی باآنکه نخستین تجربه ها را در شعر دری می آزماید و پا نخستین جوانه‌های شعر را درز مین فرهنگ دری مینشاند، در باز تاب و وبیان آنچه حس میکند و میندگرد، پیروزی چشمگیری به دست می آورد. این سروده برواقعیتهای ملموس وتشبیهات حسی اتکا دارد، سراینده واقعیتهای بیرونی و وتجربه های خویش را با تخیلی سیال و شاعرانه می آمیرد وقطعه یی می آفریند که تا هنوز در تاریخ شعر نظیر آن به نظر نمیرسد. البته این گفته به آن مفهوم نتواند بود که شاهکارهای شعری دوره های پسین را نفی کرده باشیم و این قطعهٔ لطیف، عاشقانهٔ حنظلهٔ بادغیسی میتواند بنیاد کار شاعرانی دانسته شود که در سده های پسین تاریخ ادبیات شعر غنایی و عاشقانه را که سرشار از ترنم و ترانه و شیوایی است به اوجی از شگفتگی و بلوغ رسانیده است ـ نظامی در مثنویهای خویش، مولانا جلال الدین وحافظ و سعدی در غزلهای خود. اما آنچه مسلم است نام حنظلهٔ بادغیسی با سرایش قطعات کوتاه رزمی و عاشقانه، برای همیشه تا جاودان و تا بیکران به عنوان گشاینده این راه ثبت است. شاید آنکه برای نخستین بار گام بر میدارد بلغزد، اشتباه کند، اما این عمل او واین«خطر کردن» او ستودنی و شایسته است.

سروده های ناب، شسته و پیراستهٔ فیروزمشرقی نیز پس از گذشتن سالهای بیشمار همچنان نوازشگر گوشهای ماست. او مانندابوسلیک گرگانی و حنظلهٔ بادغیسی ازآغازگران شعر دری، از پایه گذاران وطلایه داران آن بحساب می آید. درتذکره ها وزیستنامه‌های شاعران، این سروده ها را ازآن فیروز مشرقی شاعر سده سوم هجری میدانند.

مرغی است خدنگ‌ای عجب دیدی
مرغی که شکار او همه جان
داده پر خویش کرگسش هدیه
تا ز بچه اش برد به مهمان

* * *

سر و سیمین ترا در مشک تر
زلف مشکین توسر تا پا گرفت

* * *

به خط و آن لب و دندانش بنگر
که همواره مرا دارند در تاب
یکی همچون پرن به‌اوج خورشید
یکی چون شایورد از گرد مهتاب

* * *

نوحه‌گر کرده زبان چنگ حزین از غم گل
موی بگشاده و بر روی زنان ناخونا
گه فتیده به سجود افتد از بهر دعا
گه ز غم بر فگند یک دهن از دل خونا

دراین نمونه های شعری دنیایی از عاطفه، احساس، شور ، هیجان و زنده‌گی نهفته است و بیشترین ارزش این گفته ها در آن است که سراینده، دریا فتها، تجربیات و حیات خویشتن را در قالب الفاظ و کلمات میریزد، این سروده‌ها از دیدگاه تکنیک شعری و آنچه از آن شکل شعر را اراده مینمایند دارای کاستیها و نارساییهایی است و این امری طبیعی میتواند تلقی شود. این سروده‌ها متعلق به‌دوره کودکی و نوباوه‌گی شعر است و باید سخنان نخستین چنین باشد. اگر جز از این بودی ، غیر طبیعی مینمود. شاعران در سده های پسین که دیگر شعر دوری مراحل تکامل، پخته‌گی و باروری خود را پیموده است. در باره بسیاری از مسایل، واقعیتها، طبیعت، صحنه های جنگ و ابزار های جنگ سخنان شایسته‌یی گفته‌اند و حتی مطالب را به نیکوترین صورت آن ادا کرده‌اند، اما موقعیت پیشاهنگان همچنان در این زمینه در تاریخ شعر سراپسی تثبیت است. در سروده های نخستین شاعران آنچه جالب است آنکه سراینده برآنچه میسراید از جان خویشتن مایه میگذارد. سخن به گزاف نمی‌آورد فیروز مشرقی در جایی که از پیکان سخن به میان می آورد آن را در لفافی از کلمات شاعرانه میپیچد و اوست که برای نخستین بار پیکان را به پرنده تشبیه کرده است، پرنده‌یی که شکار او جان آدمی‌است ، پرنده‌یی که آخرین نشستگاه او سینهٔ آدمیان است و این تشبیهی است عینی، حسی و مایه گرفته از دریافت خود شاعر. پری که در پیکان به کار گرفته شده است در ذهن شاعر این مفهوم را تداعی میکند که کرگس برای آن پر خویشتن را به پیکان پیشکش کرده تا فرو بدارو را سینه ندرد، میان پرواز تیر ، پر کرگس، پرنده، شکار، از نظر صنایع

ادبی تناسبهایی وجود دارد که توجه نخستین سرایندگان را در این زمینه میرسانند. البته این تناسبهای شعری به گونهٔ اشراق و الهام درذهن شاعر نطفه بسته است نه آنکه سراینده برخود زحمتی هموار داشته باشد و با تکلف ، مصرعی پرداخته باشد. پاریه دردوره های پسین تطور شعردری نمونه هایی ازتعقیدات وتکلفات شعری به مشاهده میرسد که کارشاعران نخبه وبزرگ نیست، کار شاعران دست دوم و سوم است.

نگارینا به جانت ندهم
گرانی در بها ارزانت ندهم
گرفتستم به جان دامان وصلت
نهم جان از کف و دامانت ندهم

* * *

به مژه دل ز من بدزدیدی
ای به لب قاضی و به مژگان دزد
مزد خواهی که دل ز من ببری
این شگفتی که دید دزد ده مزد؟

بااین سروده های ناب، لطیف و شاعرانه است که درسده های دوم و سوم هجری بنیاد شعر دری گذاشته میشود. شاعرانی مانند ابوسلیک گرگانی ، حنظلهٔ بادغیسی، فیروز مشرقی و محمود وراق در شمار آغاز گران ، راه گشایان و پیشاهنگان اند ؛ اما آنچه تا اکنون پس ازآنکه شعر دری مراحل پختگی وتکامل خودرا طی کرده است و کوره های درخشان و انحطاط را در خود دیده است بازهم این پرسش باقی است که آیانخستین سراینده شعر دری کدام کسی است. در این باره اقوال ، روایات و اظهار نظر های گوناگونی وجود دارد که فشرده یی از این ملاحظات را از نظر میگذرانیم :

کهنترین روایت در بارهٔ نخستین گوینده شعر دری در تاریخ سیستان که مولف و یامولفان آن پیدا نیست ، آمده است. این کتاب درسده چهارم یا اوایل سدهٔ پنجم نگاشته شده است. منابع دیگری که در این زمینه اشاره هایی دارند از سدهٔ هفتم به بعد نگارش یافته اند. به استناد گفتهٔ تاریخ سیستان وقتی یعقوب لیث خراسان را فتح کرده هرات و پوشنگ را کشود و منشور کابل، فارس و سیستان را به دست آورد، شاعران به نهفتن

تازی به ستایشگری او پرداختند. البته این را نباید از نظر دور داشت که در آن هنگام گرایش به سوی زبان و فرهنگ و ادبیات تازی کوره بی داغ داشت و بسیاری از اندیشه‌گران دری زبان این اجبار را داشته‌اند که آثار خویش را به زبان تازی پدید آورند. باری وقتی شاعران به زبان تازی به ستایش یعقوب لیث پرداختند او گفت: «آنچه را من اندر نیابم چرا باید گفت.» و این گفته یعقوب لیث بسیاری از عربی زدگان را که به اشاعهٔ فرهنگ بیگانه میپرداختند و خطر آن موجود بود که آهسته آهسته زبان خویش را به باد فراموشی بسپارند از خواب دیرینی بیدار کرد.

محمد بن وصیف سگزی دبیر و سایل او بود و به دری شعر گفتن گرفت و به تصریح قول مولف تاریخ سیستان نخستین گوینده شعر دری محمد بن وصیف است. در تذکره ها سروده های زیرین را به محمد بن وصیف دبیر و سایل یعقوب لیث نسبت میدهند:

ای امیری که امیران جهان خاصه و عام بنده و چاکر و مولا و سگ بند و غلام

ازلی خطی در لوح که ملکی بدهید به ابی یوسف یعقوب بن اللیث همام

به لتام آمد زنبیل و لتی خورد به لنگ لتره شد لشکر زنبیل و هبا گشت کنام

لمن الملک بخواندی تو امیر را به یقین با قلیل الفئه کت داد در آن لشکر کام

عمر عمار ترا خواست و زو گشت بری تیغ تو کرد میانجی به میان د دو دام

این نمونه نشان دهنده آن است که محمد بن وصیف در دیوان شعرای تازی چنانکه معمول بوده مرور پیوسته و همیشگی داشته همچنان راه یافتن بسیاری از واژه های عربی و تازه‌گی و ناهمواری برخی از ترکیبها، ابتدایی بودن شعر را میرسانند. دقت در سروده های محمد بن وصیف این گمان را قویتر میسازد که او باید نخستین سراینده شعر دری باشد تاریخ سیستان این نکته را تصریح میدارد، اما بازهم این قولی جامع و به اثبات رسیده نیست

محمد بن مخلد که از معاصران وصیف و بسام کرد خارجی دانسته شده در ستایش یعقوب آزاده مرد سیستان چنین لب به سخن کشوده :

جز تو نزاد حوا وآدم نکشت | شیر نهادی بسر دل و بر منشت
معجز پیغمبر مکی تویی | به کنش و به منش و به گوشت
فخر کند عمار روز بزرگ | کو هما نم من که یعقوب کشت

و بدینسان شعر دری نطفه بست. یک سخن یعقوب لیث انگیزش بسیاری از سخنسرایان که تا آن هنگام به زبان تازی شعر میگفتند، گردید تا شعر دری بسرایند . البته باید به خاطر سپرد که شعر دری دراین ویژه‌گی تحت شرایط ، مواریس و مقرارات شعر عرب پدید آمده است؛ چون در قلمرو آریانا تا پیش از ظهور اسلام شعر به شیوه‌ها و مواریس دیگر و به صورت هجایی سروده میشده است سخن محمد بن وصیف و محمد بن مخلد با آنکه ظاهراً به زبان دری سروده شده است ،اما همچنان بسیاری از واژه‌گان عربی را در خود دارد . و این تأیید کننده این قول است که در آستانهٔ ظهور اسلام به قلمروهای غیر عرب گرایش به زبان و ادبیات عربی شدت کسب کرده است به گونهٔ مثال در سروده محمد بن وصیف واژه‌ها ، ترکیبها وحتی مقولات عربی راه یافته است؛ مانند ، امیر ، خاصه، عام، امن‌الملک، قایل‌الفئه، ازل ولوح .

تاریخ سیستان آغاز شعر و شاعری را به زبان دری ، دوره یعقوب لیث میداند . منابع و مآخذ دیگر اشارتی دارند به زمانه‌ای پیش از یعقوب ؛ اما آنچه مسلم است این منابع پس از تاریخ سیستان نگاشته شده‌اند .

نورالدین محمد بن عوفی البخاری مولف کتاب لباب الالباب که در سال ۶۱۷ - ۶۲۵ هـ . تألیف‌گردیده نخستین سراینده شعر دری را بهرام گور میداند عوفی‌را این باور است که بهرام گور وقتی از کار کشور داری و پادشاهی کنار گرفت، و در میان اقوام وقبایل عرب زیست و زبان‌تازی آموخت عوفی ادعا دارد که دیوان شعراو را در کتابخانهٔ سرپل بخارا دیده است و این بیت را از آن بهرام گور میداند .

منم آن شیر گله، منم آن پیل یله
نام من بهرام گور ، کنیتم بوجبله

اگر بهرام گور بنا بر روایت عوفی در میان قبایل عرب هم زیسته باشد، بازهم ضرورت این نیست که او به شیوه عربها برای‌خویشتن لقب وکنیه بسازد ، امرا وپادشاهان عجم هرگز این را رعایت نکرده اند سراینده این بیت مجهول برای آنکه قافیه‌یی برای پیل یله و شیر گله بیابد در مصراع دوم بوجبله آورده است که البته این دوواژه از نظر علم

قافیه نمیتواند هم قافیه باشند. عوفی د راین رابطه‌می آورد که پیش ازظهور اسلام درد یار عجم شعر بااین ویژه‌گیها، که دارای وزن، سجع، قافیه و مراعات النظیر باشد، وجود نداشت و در اثر آمیزش فرهنگ عجم با عرب است که شعردری با این خصوصیت پدید آمده است. عوفی این ابیات را :

ای رسانیده به دولت فرق خود تا فرقدین
گسترانیده به جود وفضل در عالم یدین
مرخلافت را توشایسته، چومردم دیده را
دین یزدان راتوبایسته چورخ راهردوعین
کس بر این منوال پیش از من چنین شعری نگفت
مرزبان پارسی را هست با این نوع بین
لیک زان گفتم من این مدحت ترا تااین لغت
گیرد ازمدح وثنای حضرت توزیب وزین

منسوب به خواجه زاده یی به نام عباس مروزی میداند که دانشمندی چیره بر فرهنگ عرب و عجم بوده است و این بخشی از یک قصیده دراز اوست که در مدح مأمون گفته و او میگوید که مأمون او را نواخت و فضلا نیز او را به ستایش وآفرین بر خاستند وپس از او تا نوبت آل طاهر و آل لیث سامان کسی شعر به دری نگفت. و این روایتی است که نمیتوان درصحت آن شک نکرد وقصیده عباس با این بافت شعری وصلابت کلام نمیتواند از نمونه های شعری در دوره های نخست باشد، زبان این قصیده از نظر سبک شناسی به دوره های پسین شعر دری نزدیک است تابه دوره های آغازین. باآنکه سراینده در این قصیده ادعا دارد که برای نخستین بار در زبان دری شعری با این ویژه‌گی پدید آورده است، اما بازهم با وجود این ادعا این قصیده نمیتواند بازتاب دهنده روح شعر سده های اول، دوم وسوم هجری پنداشته شود .

شمس قیس رازی نگارنده کتاب المعجم فی معاییر اشعار العجم که از تألیفات سده هفتم به حساب می‌آید. همچنان بهرام گور را مانند عوفی نخستین سراینده شعر دری میپندارد. باتاکید اینکه اووقتی به امیری رسید دست از این کار برداشت و شاعری راکسر شان شاهان دانست. قیس هم همان یک بیت منسوب به بهرام گور را می آورد وهم د

کتاب شمس قیس است که اشاره به ابوحفص حکیم ابن احوص سغدی میشود که نخستین شعر دری را گفته است :

آهوی کوهی در دشت چگونه دوذا چون ندارد یار بی یار چگونه روذا

این در مقایسه با قصیده ای رسانیده به دولت فرق خود تا فرقدین» سروده عباس مروزی نشان دهنده آن است که باید متعلق به دوره آغاز ین و شکل گیری شعر دری باشد و هم کوششی درجهت بیرون شدن از زیر سیطره فرهنگ ولغت عرب. اگرچند مورد رانخستین جوانه های شعر دری بدانیم بی گمان یکی هم همین بیت است که در آن اصالت زبان ، محیط و تخیل شاعرانه وجود دارد .

شیخ الاسلام احمدبن یحیی بن محمدالحفید الهروی الشافعی و دولتشاه بن علاالدین سمرقندی هم نظر عوفی را تأیید میکنند و نخستین شاعر دری را بهرام گور میدانند : دولتشاه مصراع دوم این بیت را :

منم آن پیل دمان ، منم آن شیر یله

نام بهرام ترا ، پدرت بوجبله

به دلارام چنگی معشوق بهرام گور ، که دختری طناز وزیبا بوده ، منسوب میدانند به روایت ابوطاهر خاتونی که در عهد عضد الدوله دیلمی میزیسته در کتیبهٔ قصر شیرین که تا دوره او همچنان آبادان بود این بیت را به دستور فرس قدیم نوشته بوده است :

هژ برا ، به گیهان انوشه بزی

جهان را به دیدار توشه بزی

و این بیت میرساند که پیش از ظهور آیین اسلام در سرزمینهای عجم شعر دری بوده است ؛اما به مرور زمان از میان رفته در سده های دوم و سوم هجری حیات دو باره یافته است .

نظام الملک درکتاب سیاست نامهٔ خویش آورده است که خلفای عرب با فرهنگ و ادبیات غیر عرب دشمنی بی دریغ میورزیدند. چنانکه امیرعبدالله بن طاهر دستور داد که در هر کجا از قلمرو که تصانیف و مقال عجم باشد بسوزند و این استبداد فرهنگی باعث آن گردید که دوقرن سکوت درپهنهٔ ادبیات پدید آید وسخنسرایان دری زبان مجال دم زدن نیابند . به گفتهٔ مولف سیاست نامه نخستین سراینده شعر دری پسر یعقوب لیث صفار

شناخته شده است. پسر یعقوب که کودکی خورد سال بوده در هنگام « چارمغز بازی » این مصراع بر زبان او جاری شده است

غلطان غلطان همی رود تالب گور

البته برخلاف نظر وپنداشت نظام الملک پسر خورد سال یعقوب لیث نمیتواند نخستین سراینده شعر دری باشد . بسیاری از تذکره نگاران در ارتباط با پدید آمدن وزن رباعی این مصراع را نقل میکنند ، نه اینکه آن را مبدأ پیدایی شعر دری بدانند. چنانکه، میبنگریم در باره نخستین سراینده شعر دری اقوال ، روایات و اظهار نظر های ناهمگون وجود دارد؛اما آنچه مسلم است شاعرانی مانند محمد بن وصیف ، عباس مروزی، بوحفص سغدی ، حنظلة بادغیسی ، محمود وراق،فیروز مشرقی ، ابوسلیک گرگانی ، اگر به صورت اخص کلمه نخستین گویندگان بحساب نیایند، بدون تردید به صورت عام کلمه از نخستین پایه گذاران شعر دری اند .نا به ارزش همیشگی تاریخ شعر ، آنهایی که بر هیچستان سخن ،کاخستان دهالی از سرود و غزل پدید آورده اند . نهالک نی برگ وبر شعر دری را به اوج از باروری ، شکفتگی و نصج کشاندند. ناری نام آنها تا جاودان و تابیکران در زمینها و زمانها جاری است. ماکه پس از گذشتن هزار واندی سال صدای آنها را میشنویم، بیگمان نسلهای آینده نیز این صداها را خواهند شنید و به آفرین آنان لب خواهند کشود. آنان که زندگی شان شعر بود و از تار یکیها به سوی روشناییها راه کشودند .

کتابنامه :

۱ـ تاریخ ادبیات ایران،ج ۱، دبیح الله صفا، چاپ تهران .

۲ـ سخن وسخنوران، ج ۱، بدیع الزمان فروز انفر، چاپ تهران.

۳ـ پیشا هنگان شعر فارسی ، دبیر سیاقی ، چاپ تهران .

عبدالله سمندر غوریانی

فزیک و روانشناسی از دیدگاه جامعه شناسی

جامعه ترکیبی از اشیا و افراد و یا به تعبیر دیگر مقطع مشترک انسان و طبیعت است. چونکه جامعه در غیاب طبیعت و یا بدون حضور انسان مفهوم و مصداقی ندارد و هنگام بحث از جامعه شناسی معمولاً در برنامه های درسی، فصول و عناوین خاصی را برای انسان و طبیعت اختصاص میدهند که این خود یک ضرورت منطقی و مقصود یک برای بحث و بررسی در جامعه شناسی است .

مگر آنچه که کمتر به آن توجه شده است ، مسألهٔ تأثیر جامعه شناسی در فرهنگ و فلسفه است و اگر درست بگوییم و جادهٔ انصاف را رعایت نماییم ، در این بخش هم متفکرانی چون اوگوست کنت ، امیل دورکهایم و کارل منهایم تحقیقاتی انجام داده‌اند. مگر تأثیر جامعه شناسی در دانش فزیک وروانشناسی کمتر مورد بحث وگفت گوی قرار گرفته است و لااقل کاروتلاش در این زمینه خیلی رایج نشده و به سرحد ابتذال نرسیده است و گوییا تازه‌گی دارد .

علت این غمض و اهمال نظر نیز روشن است . چونکه ما عادت کرده‌ایم که در تحقیقات و کار های علمی خویش و حتی در محاورات عادی و روزانه، فعالیتها فراتر تفکر و اشکال عالی دانش بشری را به کمک نحوه های کمتر متکامل و فروتر آن توجیه و تفسیر نماییم و فی‌المثل جامعه شناسی را به روانشناسی ارجاع نماییم و باز روانشناسی .

را به زیست‌شناسی و همانطور شیمی را به فزیک تقلیل بدهیم و فزیک را به ریاضی، ریاضی را به منطق و... و... مگر آنچه را که از آن غفلت کرده‌ایم، تأثیر و انعکاس اشکال عالی تفکر بر اشکال پایینی‌آنست. مثلاً[2] مباحث روانشناسی و نظریهٔ معرفت چه تأثیری را در متودولوژی دانش‌فزیک برجای‌میگذارد و باز اگر دانش فزیک، انقلابی را در روزگار ما ایجاد نموده است؛ آیا زمان آن فرا نرسیده است که این پرسش را به جد مطرح نماییم که دانش فزیک خود تا به کدام پیمانه از مزاج زمانه تأثیر پذیرفته است ؟

مادراین مقالات آنطور که از عنوان آن پیدا ست، نمیخواهیم نحوه تحولات جامعه شناسی را در دانش فزیک و روانشناسی به گونهٔ اجمال در دوره یونان باستان و ازقرن هفده تا دوران جدید، با انتخاب یکی دو مثال از اندیشه وران بزرگ عنوان نماییم و البته در صورت فرصت و امکان ،نحوه تأثیر متقابل فزیک و روانشناسی را مطرح خواهیم کرد

برای بیشتر متفکران ، مدنیت یونان و جامعهٔ یونانی یک‌مدنیت عالی وجامعهٔ ایدیال به حساب می‌آید؛ چون همین سلامت روح جامعه یونانی بود که والا ترین ارزشهای فرهنگی ودانش بشری را در دوران طفولیت بشربرای ما به ارمغان آورد . و اگر این راست و درست است که یونانیها کودکان سالمی بودند؛ این هم گفتنی است که نظاره یک کودک سالم و برومند برای ما،که در دوران جوانی بشریت به مثابه کودکان زود به پیری رسیده‌یی هستیم،مایهٔ نشاط والهام است؛ چون در مدنیت یونان پیوند فرد از جامعه نگسسته بود، آزادی «هموطن» نیز همان آزادی «برده» بود و چون دولت نیز به صورت یک نیروی بیگانه با فرد و درووراء ویا فوق اراده فرد قرار نگرفته بود. سقراط به جای فرار از زندان، ترجیح داد که جام شوکران را سربکشد، چون باور به این داشت که او و دولت یگانه‌اند و بقای وی در بقای دولت است ودیگر دوگانگی حق مجرد و مشخص و یا حق خاص جدا از حق عام و همگانی ، قابل پذیرش نبود.

به طور خلاصه چونکه در این تمدن میان فرد وجامعه تضاد به وجود نیامده بود بنا- براین، کدام تضادی میان عام وخاص ،ماهیت ووجود، محسوس و معقول و ذهن و عین به مشاهده نمیرسید که ذهن به گونهٔ عین وبازعین به نحوه ذهن بررسی و مطالعه میگردید و در ارتباط و پیوند با موضوع باید تصریح نماییم که یونانیها فزیک را به مثابه روانشناسی و باز روانشناسی را به مانند موضوعات فزیکی مورد بحث و مداقه

قرار میدادند. به ارسطو نگاه کنید که چگونه کیهانشناختی وی با فرشته شناسی در آمیخته است. در سیستم جهانشناسی ارسطو هر ستاره در فلک ویژه خویش به واسطهٔ یک «روح فلکی» درحرکت و گردش است وباز جویای کمال و فرزانگی و حتی مکانیک ذهنی وی که تصور میبرد اصطلاحات «نفس» و «عقل» و «روح» را فراموش کرده در نتیجه دید روانشناختی را رها کرده است که بارهم عمیقاً روانشناسانه مینماید فی‌المثل برای توجیه اینکه چرا از جمله چهار عنصر، آب و خاک به پایین حرکت میکند و آتش و هوا بـه بالا، گفته میشود که به علت «میلی» است که در آنها به سوی مرکزشان وجود دارد که مرکز آب و خاک به پایین و مرکزآتش و هوابه بالاست و کاربرد «میل» به جای «قوه» به دلیل آنست که علت حرکت این عناصر در نهاد خـود آنهاست و اصطلاح «میل طبیعی» در فزیک فراوان به چشم میخورد و اما اینکه این عناصر بـه تفریق طبایع بالا و پایین حرکت میکنند، خاص به خاطر آنکه «جنس» آب و خاک در پایین (مرکز) و از آن آتش و هوا به بالا (محیط) موقعیت دارد وبه همان نحوه با یک میل طبیعی به مرکز طبیعی خود بر میگردند، گواینکه آدم غریبی به خانه و کاشانهٔ خود باز میگردد. و یا آنطور که مولوی گوید.

هر کسی که دور ماند از اصل خویش　　باز جوید روزگار وصل خویش

گویا حرکت نوعی از «کمال» استکه همان عنصر بـه «میل» خود بخاطر پیوستن به «کل» یا «جنس» و «اصل» خویش ازخود تبارز میدهد ودراین سیر و حرکت لحظات ممتاز وویژه‌یی وجود دارد که همان لحظه آغاز جدایی ولحظهٔ آغاز وصال است. در سیستم ارسطو مهم اینست که ما بنوا نیم بفهمیم که عنصر درکدام لحظه ازمحل طبیعی خود جدا وباز درکدام لحظه بـه همان محل میپیوندد ولحظات میانگین که لحظات ممتاز وویژه‌یی نیستند، نمیتوانند مورد توجه قرار گیرند.

درست بهمانگونه‌که وقتی مااز کابل به‌مقصد هرات به‌حرکت می‌آییم، برای ما لحظهٔ حرکت ازکابل وباز لحظهٔ وصول به هرات خیلی مهم است. مگر فاصلهٔ میانگین ازنظرما آنقدرها جالب وگیرا نیست، چونکه فقط نقطهٔ عزیمت وصول ارزش بیشترین را دارد.

به هرحال ما نمیخواهیم طبیعت شناسی ارسطورا به تفصیل مورد بحث قرار دهیم چونکه مدعای ما این بود تا بگوییم که ارسطو فزیک رابه گونهٔ روانشناسی تحلیل میکرده یا عین رابه نحوه ذهنی؛ ولی اندک بررسی به همان وضوح کامل نشان میدهد که همزمان

دید ارسطو از روانشناسی باز یکسره یک دید طبیعت شناس و فزیسن است؛ چون ارسطو و حتی به تبعیت از او ابن‌سینا، بحث روان و روانشناسی را به دنبال طبیعیات و فزیک و به صورت ذیل و فرعی از فزیک، عنوان میکنند و اگر ارسطو و ابن سینا اصطلاح «میل» را در فزیک به کار میگیرند که آشکارا ملهم از روانشناسی است، چونکه بر «تمایل» و «انگیزه» بیشتر مانند است. این هردو ابرمرد خرد و اندیشه، در روانشناسی بیشتر واژه «قوه» را استخدام مینمایند که بیشتر یک مقولهٔ فزیکی است تا روانشناسی. و باز تعریفی را که ارسطو و ابن‌سینا از نفس و روان به دست میدهند، بدین مضمون است که نفس کمال ذاتی جسم طبیعی است و یا آنطور که امروز معتقدند، حالت تکامل یافته ماده است؛ ولی همین که مدنیت یونان در نتیجهٔ جنگها سقوط کرد و امپراتوری روم جای آنرا گرفت حالا که دیگر فرد از شهر و دولت خود جدا و دور افتاده بود، مشغول به خودشد و به جای توجه به جمهوری، که به گفتهٔ منتسکیو بر مبنای فضلیت استوار بود، دلچسپی به امور روزانه و اندوختن ثروت، جای قربانی در راه ایدالهای سیته را گرفت و دولت نیز به صورت یک نیروی بیگانه که دیگر با افراد پیوندی نداشت، درآمد و به اصطلاح هگل «دوران شعور ناخوش» فرارسید ورمای امپراتور میگفت که دولت منم، در واقع او دیگر نمیداند انست که با این گفتار خویش دیگر دولت را مستاصل میسازد. و بسار در این دوره خداوندان زروسیم شمسار «انباشت داراییهای هنگفت» جای اصل «اجرای کارنامه های عظیم» در دوران دنیا و اشراف و اگروت و «ثروت» در «فضلیت» چیره شد و فرد با دولت و جامعه بیگانه گردید، تضاد میان ذهن و عین به وجود آمد و به صورت تضاد میان انسان و طبیعت نمایان شد و بعد که همین طرز دید از یونان به مسیحیت انتقال یافت و با مسألهٔ سقوط و گناه و نجات پیوند خورد، تراژیدی بزرگ جدایی و همزمان پیوند انسان با جهان آغاز یافت که رنه دکارت نمونهٔ کامل عیار همین رابطهٔ وصل و فصل میان عین و ذهن و حاصل و محصول دوران شعور نا خوش است که تا روزگار ما ادامه دارد. طبیعی است که در این دوران برعکس دوره شعور خوش که ناشی از پیوند محکم فرد با جامعه است دیگر فزیک و روانشناسی آن وحدت و هماهنگی پیشینه را ندارند و خیلی از یکدیگر فاصله میگیرند بدین تعبیر که روح بیشتر روحی و ماده بیشتر مادی میگردد .

وآنطورکه شهرت دارد، دکارت شعار میدادکه «میاندیشم پس هستم» وباز نتیجه میگرفت که هستی غیرآز اندیشه است کهاین دوگانگی وثنویت روح (اندیشه) و ماده (امتداد) همانطورکه متذکر گردیدیم محصول طبیعی وتاریخی دوران دکارت ودوران پیشتر ازوی بود.

پیشتر ازدکارت بنابراصل جبرکه به نام وی مقارن است، معتقد گردیدکه هرجسم تا کدام نیرویی ازبیرون برآن اثرنگذارد، همانطوریکه حرکت وسکون بــه همان «وضع» خود ادامه میدهد، اما برعکس، ارسطو تصور میکردکه نیرویی‌که جسم رابه حاو میراند، یک لحظه ازکار بازایستد جسم درهمان لحظه فوراً متوقف میگردد که این نظر ارسطو فزیک رابه چیزی بیرون ازفزیک وابسته میدانست وهمانطورکه دیدیم یک دیدروانشناسانه درطبیعت وفزیک بود. مگرگالیله با قانون جبروعطالت خویش استقلال فزیک را از روانشناسی اعلام نمود وبازدکارت درهماهنگی باوی مدعی گردید کــه انــدیشه وامتداد (روح و جسم) ازیکدیگر جدا ومستقل اند. دکارت بااین تحقیقات خویش فــزیک را بیشتر مادی ساخت که آنرا تابه سرحد امتداد تقلیل داد وروان را بیشتر روحی که آنرا ازطبیعت جدا ساخت ودرمرزهای نا شناخته یی قرار داد که خصلت رازگونه واسرار آمیزی بهخود گرفته بود.

این مشکل جدایی ماده وروح، همزمان پیوند متقابل آنهارا برای پیروان بعدی دکارت به میراث گذاشت. ازجمله لایب نیتز بنا بر عقیده به اصل «نظم مستقرازپیش» باورداشت که نظام‌میان اشیاء هماهنگ بانظام میان اندیشه هاست وگستره اندیشه وامتداد به نحوی بایکدیگر عیارگردیده که نظیرآنرا درسینمامیان تصویرها وآوازها ملاحظه‌مینماییم.

اسپینوزا برای حل این مشکل قایل به وحدت اندیشه و امتداد گــردید و اظهار داشت که اندیشه، وامتداد دو نمود یک مادیت یا دو جلوه از یک گوهراند.

در دستگاه فلسفی کانت همین تضاد اندیشه و امتداد ، آشکارا به صورت تضاد میان بیرون بودگی «ماده» و درون بودی «صورت» در دانش و معرفت بشری تبارز کرد . در طول همین دوران کار قطبی شدن پدیده های فزیکی و روانی تا به آنجا کشید که از یکطرف دانشمندان میکوشیدند تا که حادثهٔ سقوط سیب و سوختن شمع و سمفونی پنجم بتهوون و نبوغ نیوتن را صرفاً به کمک قوانین مکانیک توجیه نمایند و از جانبی هم فلاسفه تلاش میکردند تا که قوانین عینی فزیک را صرفاً به واسطهٔ « نقد خرد ناب» تفسیر کنند.

اگر کوشش در راه ساختن یک مدل مکانیکی از حیات و شعور به عمل می آید، از رهگذری هم فی‌المثل کانت میکوشید تا قوانین کیهانشناختی را از قوانین درون ذهن استنباط و استخراج نماید و مرز های نامتناهی جهان را در فضا و زمان ، تنها در داخل و درون ذهن آدمی لمس نماید .

این هم تلاشهای فلسفی دکارت، لایب نیتز، اسپینوزا و کانت برای حل و فصل تضاد میان ذهن و عین بودکه به واسطهٔ آن نمیتوانست به نتیجهٔ قابل اطمینانی برسد که این جهانبینیها خود محصول همین عمل جدایی و افتراق میان ذهن و عین بودند و به طور خلاصه فزیک این دوران نهایت مکانیکی و روانشناسی آن به نهایت متافزیکی بود. حالانکه بر عکس، در دوره یونانیها فزیک به روانشناسی گرایش داشت و بار روانشناسی متمایل به فزیک بود .

نخستین فیلسوفی که در دوران جدید متوجه راه حل اساسی مسألهٔ تضاد میان ذهن و عین گردید همان هگل بودکه عقیده داشت در تضاد میان اندیشه و امتداد «زمان» دخالت میکند، یعنی و جه که میان انسان و طبیعت آنچه واسطه میشود ، همان تاریخ است. و این ماهستیم که به واسطه کار و فعالیت انسان را طبیعی و طبیعت را انسانی میسازیم و نقش کار و فعالیت بالای طبیعت نه گونه ییست که طبیعت را داخل تاریخ خود میسازیم و باز تاریخ خود را داخل در طبیعت . در حقیقت امر، طبیعت را از خلال فرهنگ میشناسیم. میان ما و طبیعت دنیای دیگری که همان طبیعت ثانوی است واسطه میگرددکه عبارت از قوانین هنر، زبان و.. و... است و چون میان اندیشه و امتداد ، زمان و تاریخ وساطت مینماید. بنابراین. راه حل تضاد میان ذهن و عین در صورتی ممکن و میسر است که تضاد میان تاریخ اندیشه و زمان ـ و نه میان اندیشه و امتداد ـ را حل کنیم تا در اثر حل تضادهای تاریخ، تضاد های دیگری همانند تضاد میان ذهن و عین، عام و خاص و وجود و ماهیت حل و فصل گردد

واز همین واسطه هم هست که هگل در «پدیدارشناسی روح» به‌جای بحث از تضاد دیالکتیکی ذهن وعین، تضاد دیالکتیک بادار و غلام را مطرح وعنوان مینماید.

پس اگر این دید هگل درست است و راست هم هست ما میتوانیم نتیجه بگیریم که چگونه اوضاع بسامان ویانابسامان اجتماعی تأثیرات مستقیم ویاغیر مستقیم خود راحتی در بررسی مقولاتی نظیر ذهن وعین، عام وخاص ووجود وماهیت به‌جای میگذارد وهمان نتیجهٔ قبلی را که راجع به وضع دانش فزیک وروانشناسی در دوره یونان باستان وعصر نیوتن گرفته‌ایم بروجهی تأیید میکند ویاک، شاهدی بر مدعای اصلی هگل است.

ودردوران ما که سروصداها راجع به سروسامان بخشیدن به اوضاع نابه هنجار اجتماعی از همه‌جابلنداست، تضادهای میان ذهن وعین نیزبه تبعیت از آن کاهش بگیرد وهمانند دوره یونانیها باردیگر فزیک وروانشناسی که درخلال قرن هفده سخت ازهم فاصله گرفته بودند. دوباره درمرزهای یکدیگر نفوذ وتداخل نمایند وروانشناسی همانند واتسن رامینگریم که سخت علاقه‌مند وشیفتهٔ به کار گرفتن روشهای عاوم فزیکی در روانشناسی است وباز فزیسنهایی مانند بوروها یزنبرگ وانیشتاین رااسراع داریم که دربررسیها ومشکلات ناشی از مطالعات فزیکی که به مباحث نظریهٔ معرفت علاقه نشان میدهند که مکتب کوپنهاگ نمونهٔ کامل عیار این نوع مطالعات فلسفی درفزیک معاصراست وبرای خوانندگان وعده میدهیم که درشماره های بعدی پیوند نزدیک میان فزیک وروانشناسی را مطرح نماییم.

مآخذ و مراجع :

۱- درجستجوی تعین، تألیف جان دیوی، ترجمهٔ عربی، قاهره: ۱۹۶۰.
۲- فزیک ویونان، اروین شرودینگر، ترجمهٔ عربی، قاهره: سال ۱۹۶۲.
۳- تکامل خلاق، تألیف هانری برگسن، ترجمه عربی، قاهره: سال ۱۹۶۰.
٤- درآمدی برفلسفهٔ تاریخ، تألیف جان هیپوایت، ترجمهٔ عربی، دمشق: ۱۹۶۹.
٥- فزیک ومیکروفزیک، تألیف لوی دوبردی، ترجمهٔ عربی، قاهره: ۱۹۶۷.

غلام حیدر یگانه

طلا با خواهر و برادر کوچکش درخانه بازی میکرد. خواهر طلا، نرگس نام داشت وبرادرش یما.

طلا به آنان گفت:

من اسپ حاتم هستم

حاتم، نام همسایه‌شان بود و اسپش رانرگس و یما نیز دیده بودند. اسپ کهر کلانی بود. گردن کشیده وبلندی داشت. یالهای سیاه ودراز اسپ تازیر زانوانش میرسید و هنگام اسپ دوانیها اول میشد.

نرگس و یما گفتند:

- خو، تواسپ حاتم هستی.

طلا هردودستش رابه زمین گذاشت وشروع کرد به شیهه کشیدن:

- هی هین! ... هی هین!

نرگس ویما خندیدند وسروصدا راه انداختند:

- چو... چو ... اسپ حاتم!

طلاموهای سرش را تکان‌داده پره های بینیش راپیشتر گشود و میل کرد. مثل حاتم وشیهه کشید:

هی هین! ...هی هین! ...هی ...

یما و نرگس از شدت خنده، گردههای شان را گرفتند و در میان خنده به زحمت میگفتند:

- چو... چو ... چو....

طلا سرشوق آمده بود. سم میکوبید. گردنش را بلند گرفته بود. پی هم شیهه میکشید وکف از دهنش باد میشد. طلا به اسپ حاتم شباهت پیدا کرده بود.

نرگس و یما دستهارا تکان دادند و داهیاهو فریاد زدند:

- اسپ حاتم ... چو ... اسپ درجه اول ....

طلا بلندتر شیهه کشید. از دهنش کف بیشتر باد کرد ودراتاق به دویدن پرداخت. باسرعت، اتاق را دوره میکرد و نعسک میزد.

طلا، دو- سه بار اتاق را دوره کرد. نرگس، از این دوش یکنواخت خسته شده صدا زد:

- بس است ... طلا ... بس ...

طلا همانطور که میدوید، گفت:

من طلا نیستم. اسپ حاتم هستم.

پدر طلا بیرون رفته بود. اکنون سوی خانه می آمد ونزدیک دروازه این گپهارا شنید: من طلا نیستم. اسپ حاتم هستم.

پدر دروازه را گشود. طلا با سرعت بیشتر به تاخت ادامه داد. کمی مانده شده بود. نعسک میزد؛ اما از دویدن نمی ایستاد.

یما و نرگس همصدا شدند:

بس کن طلا ... بس ...

پدر طلا آمد. لگدی به سری آنان پرانده وراهش را به طرف شان کج کرد. نرگس و یما گریختند وطلا خواست تعقیب شان کند که پایش به توشک بند شد و به رو افتاد. آرنجش به رادیو، که نزدیک کلکین گذاشته شده بود، خورد ورادیو چپه شد.

پدر، درون اتاق آمد. هوای خانه پراز گرد وغبار بود. فرشها بیجا شده رادیو افتاده بود. نرگس و یما درگوشه یی ایستاده بودند وطلا آرنجش را گرفته مینالید.

پدر دانست که چی روی داده. سوی بچهها دید وباشوخی گفت:

- بچهها، حاتم را بیاورید تااسپش را ببرد و به جایش ببندد.

یما و نرگس به خنده افتادند وطلا، شروع کرد به گریستن.

(پایان)

د لیوتولستوی لیکنه
دامیر محمد شینډنډی ژباړه

The Short Stories د
څخه Of Leo To!estoy

کوچنۍ نجونې تر نارینه وو پوه دي

اختر وختي را ورسید، او همدا وخت وچې خلکو د ژوسلي په واسطه سفر بس کړ. تر اوسه بیا هم واوره د کورونو په مخ کې پرته وه او ویالې په کلیو کې له اوبو نه ډکې بهېدې. او لوی ډنډ ډنډه دوه وپتیو د کوڅې په مخ کې جوړ شوي و، کوم چې ډنډه ویالو په واسطه د «گاش» نه تیریدې ډک شوي و، او دوو کوچنیو نجونو چې یوه یې وړه او بله یې لږ غټه وه

او د دوو حلا کورونو څخه راغلې وې ددغه ډنډ په شاوخوا کې ئې لوبې کولې. د دوی میندو خپلو لوڼو ته شه سپیځلې جامې ور اغوستې وې. وړوکې آبي رنګه جامې او غټې یې زیړې جامې اغوستې وې او هم دواړو سره دستمالونه په سر وه. کوچنۍ نجونې ددغه خواته سره یو ځای لاړې او هغوی یوې خپل ښایست بلې ته ښووه. او دیو بل سره یې په شوخۍ او لوبو پیل وکړ. دوی غوښتل چې په اوبو کښې ځانونه ورواچوي کوچنۍ د خپلو بوټانو سره نږدې وچې ورګډه شي، چې لویې ورته وویل: «مه ځه مالاشا ستا مور به درته په قهر شي راځه چې زه او ته دواړه خپل بوټونه او جرابې وکاږو.»

دوی خپلې جرابې او بوټونه وکښل او خپلې لمنې یې پورته کړې، او په ډنډ کې ورګډې شوې تر څو چې یو بل وویني. کله چې اوبه د مالاشا تر بوجلکو پورې ورسیدې لویې وویل: «داځای ژور دی، ای اکیولوشکا زه ویریږم.» اکیولینا وویل: «مه ویریږه، تر دې به زیات نور ژور نه شي.» کله چې بیا دوی نږدې سره راغلې نو اکیولینا وویل: «وګوره مالاشا، ځان مه څپلوه. په احتیاط سره ځه.» کله چې دې داخبره وکړه نو مالاشا

خپله یوه پښه په اوبو کې ووهله چې اوبه یې داکیولینا په کالیو ورو پاشل شوې. کالي یې ټول لانده شول او اوبه داکیولینا په پړی او سترګو هم وشیندل شوې. کله چې اکیولینا دلوېو څاڅکو په خپلو جامو ولیدل، دومالا شا ته په قهر شوه او دهغې پسې یې ور توپ کړ او هم یې چیغه کړه او غوښته یې چې هغه ووهي. مالا شا دهغه ستونځې له امله چې ددې په سبب مخ ته راغلې وه وېرېده او له ډنډه ووتله او دکور خوا ته په ځغاسته شوه.

په همدغه وخت کې داسې پېښه شوه چې داکیولینا مور پیدا شوه او خپله لوریې ولیدله چې د لستونو پورې لنده وه.

« ای بدبختې کوچنۍ دجلۍ ، ته چیرې دومره چټله شوې؟» مور یې ورته وویل.

ـ مالا شا: په لاس « قصداً » لنده کړم.

داکیولینا مور مالا شا تر لاس ونیوله او یوه کلکه څپېړه یې پر مخ ووهله. مالا شا په لویه لا رهکې یوه چیغه وکړه او برغ یې پورته کړ. دمالا شا مور را ووتله .

«ولې دې زما لور ووهله؟» ـ ی ورته وویل او په ښکنځلو او پوچو ویلو یې پیل وکړ. دښځو غوغا په هرې کلمې سره ګرمیدله خلک راووتل او یوه لویه ګڼه ګوڼه یې په لا رهکې جوړ کړه. هرچا چیغې وهلې، او یوه دبل خبره نه اورېده. دوی بیا بیا په شورماشور او خبرو اترو پیل وکړ او وروسته یې یوبل سره پورې وهل او نږدې وچې یوه عته جګړه جوړه شي په همدې وخت کې یوه زړه بوډۍ چې داکیولینا انا وه راغله. دا دګڼې ګوڼې په منځ کې ور ګډه شوه او د دوی ذهنې یې بخښنه وغوښته :

«زما ملګرو راشئ. اوپه یاد راوړئ چې دن کومه ورځ ده . تاسې بایدچې خوشحالي کولای نه داچې موځانونه په عذاب کړیدي. »

دوی دې ته غوږ ونه نیو او هغه یې لا په ښځو هم ووهله او زړې بوډۍ نور بیا ددې توان نه درلود چې دوی بیارا وبولي که چیرې دهه داکیولینا او مالا شا په خاطر نـه وای.

کله چې ښځو یو بل ته ښکنځلکول، اکیولینا خپلې جامې پاکې کړې او بیرته لاړې

هغه ونډ ته ورغلي. او دی یوه دبره «ټیږه» پورته کړه او ښوښتنه یې چې دغلته لاره خلاصه کړي تر څو چې اوبه لاری ته ورننوځي. کله چې دا په ګینډولو مشغوله وه، مالا شا راغله او د دی سره یې مرسته پیل کړه او هغه لرګي چې یې په لاس کې ودلاری په ګینډولو یې په کار واچاوه. دغه هغه وخت و چې خلکو ښوښتل چې یوبل سره و ټکوی چې دنحونو دلښتې او بهیږه لاره کې جاري شوي. دا او به هغه ځای ته ورسیدی چیری چې زره بودی ولاړه وه او تر او سه یې هم دا کوښښ کاوه چې خلک سره قرار کړي. کوچنی نجونې دویالی هغه بلې غاړې ځنګ سره ځغاستې.

«مالا شا ویې نیسه، ویې نیسه مالا شا!» اکیولینا پری چیغه کړه. مالا شا کو ښس وکړ چې څه ووایي مګر دیر زیاتې خندل چې خبری یې نشوی کولای. په هغه دول چې دلرګي ټوټې داوبو په مخ دڅا کوله. نو کوچنیو نجونو دیر زیات خندل او دخلکو په منځ کې ورننوتې.

زړې بودی چې دوی ته وکتل نو خلکو ته یې وویل:

تاسې باید زیات دخدای نه وویریږی. تاسې بزګران سره را ټول شوی یاست چې ددې کوچنیو نجونو په سریو دبل سره جګړه وکړی حال دا چې هغوی ټول شیان دیر پخوا هیر کړي دي، او یو دبل سره حوري ملګري په خوشحالی لوبی او مستی کوی او دوی تر تاسې پوه دي!»

خلکو کوچنیو نجونو ته وکتل او وشرمیدل. او بیا په خندا شول او دوباره خپلو کورونو ته لاړل.

«که چیري تاسې لکه کوچني هلکان ونه اوسی، نو جنت ته به ورننه نوځی!»

تاشقین بهایی ترجمه سی

قاچقیندی خوراز

بیر کون تانگ (سحر) چاغیده ، بیر تولکی قیشلاققه کیریب بیر قنچه حاولیسنی تامه - تام و دیوارمه دیوار کیزگندن کیین بیر کتته ، ککه یتیشدی یو ، او نیگ ایچیدهگی تاووق لر اویقیگه بولیب ، بیر اق (اما) اولر نینگ اره سیدهگی خوراز اویغا قدولیب ایزه ، ایرقنات قاقیب ، کوزلرینی یومیب - قیچقیره رایدی : قوقوقووو...

قوقو قو قو ووو ...

تولکی قویروغی (دمی) نی سوگه بیشیب ، کوزلریگه سورتیب ، کنهکت آلدیگه کیلیب خورارگه آیتدی :

کیچه دن بیری ، سینی سو یش لرینی ایشیتیب ، اویقوگه کیتگن ایمس من و بوتون کیچه نی ییغله ب ، یا ش توککن من و حاضر هم سینی بیلله یرگنی کیلیدمس تا کیچ قیلمدن قاچینگ و مین بیلن اورمان (جنگل) گه باریب او ییرده تینچ لیکت و قوو داق (خوشی) ده یشه سنگ .

خوراز شا شلیب قالیب سوره دی :

مینی اولدیریشلرینی ، سین قیردن بیلدینگ ؟

تولکی جواب بیردی :

کیچه ، مین ، بو حاولی تام لری نینگ اوستیدن اوتیش چاغیم ده حاولی ایگه سی اوز خاتینی گه موندهی دیگنی نی ایشیتدیم « ایرته بوتاووق لردن بیرته سینی باشینی »

كيسەمن تاتوش (چاشت) او چون بير يختى آوقت تيار اه سنگ، بيراق خالينى اونگە آيتدى «تاووق لرهر كون تخم قويە ديلر ، اوارنى سويشينگك كيرە كمس ، اگر يخشى آوقت كونگلينگك تيلەسە ، بسوايرتەدن آقشم گە چە قيچقيرە ردن بشقە ايشى بولمەگن خورازنى سوى» اوهم خاتيسى دينگك - گپيگە ميلى ديب ، بسوكون سينى بساشينگنى تنينگدن اجرە تيش اوچون سورا عيمگە كيليش خواهله دى !

خوراز ، تولكى نينگك گپ لريگە پورە ايشنە ندى يو ، بشقە هيچ نيمە ديمسدن تشقە ريگە چيقيب او بيلن اورمانگە كيتدى ، اماولر ياله و برگلى درخت لرارەسيگە ييتگندە تولكى توستين (ناگهان) دن آغزينى آچيب [illegible] ب كوليب ، آيتدى :

اى گورەل خوراز ، حاضرگە مينينگك گپ لريمگە اوچون قيبس ، واوزا يا غينگك بيلن بوييردە كيليبس آيتگيل كە سرلى قەدقە (چغور) ييب قويەى ؟ بيرينچى دە باشينگنى تنينگدن اوزدى مى يا كوكسينگنى ييرتە يمى ؟ !

خوراز : وگپ نى ايشتيب شاشيليب قالدى - يو ، اوزينى قوتقە ريش او چون چارە ايزله دى و قنات لرينى يحشى قاقيشتيرب ، كيم قنچە تو پراق نى تولكى نينگك كسوز لريگە ساچدى يوقاچدى ، اماتولكى حود ، عيارليكك بيلن اوشە پيلله اوزى نى بيراريق نينگك سوويگە تشلەب ، يورلريىى يوودى يو ، تشقەريگە چقيب او (خوراز) نينگك ايزينى آليب چاپە دير دى .

خوراز اوشە كورگە چە او رمانى كورگى ايمسليگى اوچون ، اوندن چيقيش يولينىهم بيلمس ايدى ، هرقنچە ، اويان وبويان چاپدى يو - بير ييرگە ييتيشمە دى وبير ساعت تكك ودو قيليش دن كيين تالدى (چرچە دى) يو ، دريا يقنيدە بولگن بيرتوت درختى بينگك آستيدە يقيليب قالدى . شو پيللە اونى ، تولكى اوزاقدن كوريب اوتمان يوگوردى - يو ، جهلى چيققندن تيشلريىى بير - بيريگە سويكب آيتدى :

اى بيليمسز قور قاق ، سن ، مينى كور لريمگە تو پراق ساچدينگك ، كسە چنگاليمدن قاچسنگك ، بشقە بيلمس ايد ينگك ، مين ، سيندن كورە عيارراقمن و هر ييرگە كيتسينگك هم آخردە توتيب آلمن حاضر كوريب تور كه بوا يشينگك اورنيدە قندەى بلالرنى باشينگگە كيلتورە من كه تاش ديگك يورە كك لرسينگە كوييب ، سوبولسين ! !

خوراز قورقيشى دن ، اورنى دن توريب ، قاچماقچى بولدى . بيراق بسوچاغدە

درخت یالەسیگە اولتیرگن پیله قورتی آعزی نینگ سوویدن تورە تگن ایپی ننینگ بیر اوچینی پست گە اوزاتیب ، آیتدی :

تیز بول ، تیز بول ، تولکی ییتیشگینچە یوقاریگە کیلیب اوزینگنی قوتیللیر! !

خوراز ، دوندەی یاردم نی کوتیب تورگن حالدە سکرەب (جستە) بو ایپککە یاپیشیب ، تیپپەگە ، باریب بیر یالەنینگ اوستیدە اولتیریب قورقادن قیچقیرەرایدی :

قو قو و و و ... قوقوقوقو و و و .

یمان گورە (چهرە ، قیافە) لی تولکی درخت آستیدە کیلیب خوراز نی یالە نینگ اوستیدە کوریب ، اوزگە آیتدی :

ای بیچارە بدبخت ، سین کوککە هم قاچسنگ من قوریە بیرمەیمن ، واپتلرینگنی وسویە کلرینگنی تیشلریم نینگ آستیدە تیگرمان تاشی دیک اوزلەمەسم ، سین دن قول تارتمەیمن ! !

خوراز جواب بیردی :

مین تیریک قالگە نیمچە دوبیردە قالە من وآچ قالگن پیتدە بوینینگ شیرین وسولی تولریدن ییمن ، حاضر سین اگر یورە کینگ حواهلەسە ، یولینگنی آلیب کیت واگر هم خواهلەمەسە ، قرریب سقالینگ کوکرە کینیگگە - ییتکینچە بوییردە قال .

عیار تولکی ، توتی همیشە درخت گە قالمسلیکی دسی بیاه یدییو ، باشینی چە یقەب (سرش راشور دادە) ، کولیب ، اوییگە کیتدی یوبیر نیچە کون اوتگندن کیین درخت آستیدە کیلیب ، خورازگە آیتدی .

کوزلرینگنی یخشی آچیب بیشیق توت ارنینگ ییرگە توکیلگنی نی کور ، سین اگر یدە بیرنیچە کون هم چیدەسنگ ، آخردە آچ لیک دن بیهوش بولیب ، ییرگە توشە سن و مین اوشە آیتگە دیم دیک سویە یکلرینگنی تیشلریم نینگ آستیدە اوزلە یمن !

خوراز ، شوساعتگە چە غفلت گە قالگن ایدی کەاور ، تیورە رگک (اطرافیدە) قرەدی - یومیوە سیزیالە لرنی کوریب اونی قیغو باسدی - یو ، ییغلە ماقچە باشلەدی ، اماپیله قورتی اونینگ آوویندیریب آیتدی :

بوحنگل ارە سیدن اوتە دیگن دریاگە باق ، وقنچە سووی کسو پلیگینی هم کور ، سین بودریا دن اویاقە اوتگن حالتدە اوزینگنی تولکی چنگالیدن قوتقەزەمن وکیین تیمچلیکدە یشە یالە سن .

ـ خورراز آیتدی :

ـ سین ، توغری آیته‌سن ، امامین کیترمنمی که مونچه کوپ یولنی او چیب بارسم؟

پیله قورتی جواب بیردی :

ـ مین اوزیم بیله‌من که سین یالغیز لیگده بودریادن اوته آلمه‌ی سین ، امابوکیچه‌قورر قلیکده کیله یدیگان جانور لردن یاردم تیسله‌ب ، اولرنی اوزینگ‌گه یاردمچی ـ قیلسنگ بوایش اوچون قولا یلیک (آسانی) تاپیله ـی .

ـ خورراز اونینگ گپینی پسندلب ، کیچه دولدب ، عیارتولکی ـ آچلکیدن بشقه لقمه لر ایزیدن کیتیب وبیرقنچه دریا جانورلری اوحله ش و دم آلیش مقصدیگه قورر قلیککه کیلگیلر یچه چیده‌دی ، اوپیاه داوشیمی (صدا) چیقه ریب چیقیلله دی : اوهوی ، دریا جانور لری‌مینی دا وشیم ایشیتله دیگان هر یرده دولستگلر تورت درختی نینگ آستیگه کیلینگلر که سیزلرگه ایشیم بار .

بیرلحظه‌دن کیین ، اوتلر نینگ ایچیدن ، بیرقور باقه دینگ آوازی چیقیب ، جواب بیردی :

ای گوزه‌ل خورراز ، مین ودیش ایاق سینی آوار ینگنی ایشیتب ، یاردم اوچون کیله یاتیب مین ، سین بیز ییتگینچه اوشه یوقاریده دول .

خورراز ، قورباقه و دیش ایاق درخت آستیگه کیلگیلر یچه چیده دی‌یو ، او پیله اوزباشیدن اوتگه دلرینی اخرگه چه اولرگه آیتیب بیردی . حاضرسیز لردن ایسته گیم شوکه مینگه ، بو کیچه دیریحشی و توزوک قایق تیارله سنگلر و تانگ آتمه‌دن مینی دریانینگ نریکی قیرغاغیگه (ساحل) ییتکیر سنگلر دیدی . او ، ایکسکه‌له ، میلی دیب بوایش گه قول اور دیلر . خوررازسیند یریب پستگه تشله یدگان یا غاچ (چوب) لردن بیریحشی ومحکم قایق توزه تدیلر ، تولکی ، کیچه لیک آروی دن قه یتمه‌دن ایلگه ری اونی دریا نینگ بویبگه ایلتیب سووگه تشله دیلر وخورراز نی ، کیلیب وا وزگه مینیش اوچون چه قیر دیلر .

خورراز هم پیله قورتی دیلی او پیشیب ، حیرله شیب پستگه کیلیب قایق اوستیده اولتیر دی وکیتیش گه تیارلندی؛ ولی هرقنچه چیده دی‌یو ، قایق یرلگه تورشمه دی ! دیش ایاق وقور باقه قایق نینگ ایککی تماینی اوشله دیلر واونی حرکتگه کیلتیره آلمه‌یزمی

ا یکن دیب قلپنیب تیبر ه کیشده باشله دیلر ؛ اما بوکوشش اریدن آسیغ (فایده) کورمه‌دیلر ، مونی او چون‌که قایق نینگ بادبانی یوق ایدی - یو ، اورنیدن تیمسیراه مه ایدی . شو حالتده ، تولکی نینگ داوشی اوزاقدن موده‌ی دیب کیلرایدی :

ای آلتین پرلی خورار !

بوگون نیگه اوقیمه یسن؟ کیچه اونگنی نی کورمه دینگمی ؟

تانگ آتگنی نی کورمه دینگمی ؟ تیز بول و اوقی ، آوار ینگ چیقه رمین سین تمان کیله یاتیمن .

وسینگه یخشی آوقت کیلتیردمن .

بیله سن می آوقتیم دیمه ؟ !

خنجردن ایتتیک پنجه‌لر !! الماس دن کیسکیر تیشلر !

که بولر بیلن ، سینی شیرین ایت لرینگنی ییرتیب ییرتیب ییمن ! !

خوراز ، بو آوازینگ یشتیشدن قیغوریب ، توت درختی نینگ آستیگه کیلیب‌بیله قورتیگه آیتدی .

ای سیویملی دوستیم ، تیزدن بیرایپکنی پستگه آس ، کامین قیقه‌دن یوقاریگه کیله‌ی مونی او چون که قوربا قفه وبیش ایاق لرنینگ توزه تگن قایق لری دردگه تیگمه یدی واصلاً سو یوریگه یوریمه یدی . پیله قورتی ارعمچی آسیش اورنیده ، اوری درخت دن پستگه توشیب رود حاده تمان یول آلیب ، خورارگه ایتدی : کیچ بولمسدن ویمان گوده لی تولکی کیلمسدن . مین بیلن کیل که قایق نی یولگه تشلب سینی دریا نینگ اوریا قیگه حوبه تیب قویه‌ی .

خورار ، بوگپ دن حیرتده قالیب ، آیتدی :

عزیز دوست ، کیل ، بوایش دن قول کوته‌ر ، مونی او چون که قور باقفه وبیش ایاق برچه لیک بیلک - (بارو لری) نینگ کوچرنی ایشله تیب قایق نی اورنیدن تیپسره‌ته آلمه دیلر ، و حاضر سین پونده‌ی قیین ایش‌نی بجه ریشیمیزنی خواهله یسن ؟ !

پیله قورتی هیچ حواب قیتر مسدن اوز یتی قایتی قه ییتکیردی - بو آغسری نونگ سو - ویدن قایقفه بیر کتته بادبان توزه تدی یو ، کیین بادبان نی کوته ریب چیغ اوردی :

باله لر ، تولکی ییقیشگیتچه مینینگلرکه جوده یلیک .

قایققه مینديلر و اوتیش وقرسک اوریشسو اوینه ش بیلن بیرگه‌لیکده‌یولگه توشدیلر. تولکی سیکین سیکین. (آهسته - آهسته) وگل چین گلچین درخت تمان کیلمه یاتگن حالده کوزی قایققه توشیب حیرتدن آغزی آچیلیب قالدی ! اوجوده کوپ نیرنگ باز ایکدن اوزیدن اوری آیتدی: اگر مین اوزیمنی دریا نینگ اوتمانیگه ییتکیره آلمه‌سم بشقه جانورلر قول نینگ اوینچاغی بوله من و بشقه ارآیتیش لری ممکن که: «تولکی قنچه بیچاره بولیبدی که بیرقریچ گیده خورازدم چنگالیدن قاچه دی» یخشی سی شوکه هوشیارلیک بیلن بوییرده بولگن جانورلردن یارم تیلب دریانینگ اوبیاقیگه اوتسم .

تولکی بیرآز اویله گندن کیین بیریول ایسیگه کیلدی وقولیدی قولا غلریگه قوییب چیغ اوریشگه بــاشله دی ! اونینگ قورقینچلی آوازیدن بیر نازکگول درختی نینگ اوستیده اولتیرگن میمونقورقیب پستگه سکره‌ب آلدین کیلیب سوره دی :

نیمه ، نیمه گپ بولیبدی؟ نیمه اوچون چیغ اوره سن ؟

تولکی ، کهاونی الده‌ش‌مقصدی بارایدی ،یلغا نچه کیم‌آیتدی : مین بوتوت درختی نینگ آستیده تورگن حالده توسقدن (ناگهانی) نیچه ته کپتر کیلیب ، خوراز وپیله قورتیگه آیتدیلر : «اورمانگه اوت توشگن درخت لرایسه یانیب باراتدی وقاچه آلمه‌گن جانورلر ایسه‌اوتالدینگه‌سی ایچیده حرغاله‌دولیب ، کول‌بوله‌دیلراولرهم درختندن‌توشیب قورباقه وبیش‌ایاق یاردمی بیلن بیرقایق توزه تیب اونگه‌اولیتریب دریانینگ‌اوتمانیگه کیتدیلر بیراق مین هرقنچه اولردن مینی آلیب کتیش لری اوچون التماس قیلدیم ، سوزیم قولاق توتمه‌سی آیتدیلر « یخشی سی‌سین شوییرده قالیب وبشقه جانورلر سینگه‌ری (همادد) کول دولیشینگ دوره مین‌هم اولیشیم دن آلدین خبرتاپگنیم اوچون اور قدیم وچیغ اوریب شاوقین لش گه باشله دیم.

بیچاره میمون ایسه تولکی نینگ‌یلغان آیتیشیدن خبری بولمه‌ی ، اونینگ سوزلریگه ایشه نیب سوره دی :

حاضرسین ومین‌نیمه قیله‌یلیککتا کوییش‌دن قوتیلسه‌ی؟ شونده‌ی بیر سوالنی‌کوتیب تورگن تولکی ،مونده‌ی حواب بیردی .بو جوده بیرآسان ایش دور ، بیز هم اورمان نینگ درخت اریدن بیرته سینی کیسیب سویوزیگه تاشله‌یب ، اونی مینیب واوز یمیزنی دریانینگ او تمانیگه ییتیشتر یشمیز کیرهک .

میمون آیتدی :

آفرین هوشیدنگگه یخشی اویـله یسن وا ونـدن گیین اوز اویگـه با ریب ، بیرا ره کیلتیردی- بو بیر قوریگن یاله و برگ سبز درخت نی کیسیب ، سوگـه تشله دی بو اوستیگه اولتیریب تولکینی هم میندیردی بو ، بیلچه ا ورینده ٔرخت نینگ ایککی یـاله سینی قولیگه آلدی یو ، بیلچه‌اوریش.گه باشله دی ! شوپیتده قایق اوستیده گی خوراز ، ایریگه قره ب کوزی تولکی گه توشگنده قور قیشدن چیغ اوریب ، یوالداشلریگه‌آتیدی :

یـو ، اوشه مینی الده‌ب اورمسانگـه کیلتیریب ، ییماقچی بـولگن تولکی دور وحاضرهم ایسه تیز ایکث بیلن مینی ا یزیمدن کیله‌دی- یوقول کوترمه‌یدی ، اما مینگه بشقه چاره یوقلیگی او چون اوینـگ قولیگه توتیلمه ین دیب همه دن آلدین اوز یمنی سودریا گه آتتیره من .

دوستلاری ، اونی ها ورینی با سیب آیتدیلر :

یوق ، یوق ، سین هیچ قچان مرنده‌ی ایش‌قیلمه ، مونی اوچون کیم ، دنیا ده هیچ نرسه داامید ایکث دن کوره یمانراق ا یمس .

خوراز سوره دی :

نیمه قیلشیم کیره کلیگی نی آیته آله سیزمی ؟ بیش ایاق او نگه آیتدی :

سین صبرلی وچیدم‌لی بول وشوییر ده تینچ و آرا مگینه اولتیر تامین دریاگه کیتیوب بشقه جانور لردن بیرته سی یاردم‌گه چه قیرسم .

خوراز قبول قیلدی- یوبیش ایاق اوریبی سوگه تشله‌ب دریا ته گیده کیتدی اویان وبویان نی قیدیریب یورگنده بیر کتته نهنگث گه یینیب باردی‌که ، آغزینی آچیب آ و ، ایزیدن یوره رایدی .

اوتیز لیکـکه اوزینی نهنگگه ییتکیریب ، توسقیندن اونینگث لبی نـی تیشله دی ! نهنگث آغریق- کویشیدن چیغ اوریب آیتدی : آخ - آخ قوییبیر که اولدیم ، نیمه او چون

میش لبیم‌نی تشله بس ؟ مین که هیچ قچان سینگه آزار بیتکیرگن یوقمن! نیمه اوچون موندا ق ایشنی قیله‌سن؟ مین، سینگه نیمه یمانلیق قیلیبمن ؟

بیش ایاق اونینگ لبیده ایاق قولیشی چنگگک قیلیب یخشی یاپیشگن حالده مونده‌ی جواب بیردی :

توغری ایته‌سن، سین بوییم‌ان بشره‌نگ بیلن دریا نینگ برچه جانورلرینی ییسن اما مینگه شو پیلله‌گه چه آزار ینگک تیگمه‌ی وهیچ قچان مینی ییشده قصد قیلمه‌گن سن و مین هم سینگه نقصان یتیکیر مگن دورمن، اما حاضر کور شیبه‌گچه لبینگنی اوشله‌گنمن و ایاق قولیمنی میخ دیگک اونگه قده‌گنمن و بیرا ییشیم بار، اونی بجه‌ر مه سنگک قویبیریشیم ممکن ایمس .

نهنگک ایسه آغریش، کوییش رورریدن، نالیب، آیتدی : ایشینگک نیمه؟ تیزراق آیتیب، مینی تینچیت بیش ایاق جواب بیردی : یوقاریگه کیلگین که آیته‌ی وا وندن کیین نهنگک‌نی اوری دیلی سو نینگک یوریگه آلیب کیلیب، تولکی و میمون‌نی اونگه کورسه تیب، آیتدی :

اولری سوگه آقتیریش کیره ککه تامین لبینگنی قویبیرسم، نهنگک آیتدی :

به به، قنچه ساده و آسان ایش! مین اوریم هم شونده‌ی یومشاق آونینگک ایزیدن یوریگن ایدیم وکیین سوگه چو میلیب وته دن اوزینی درخت‌تنه سیگه‌اوردی یومیمون وتولکینی سوگ آقتریب ایکه‌که له سینی بیر آغیر قیلدی. بیش ایاق عیار تولکینی ایشینی تورگه تکندن کیین، نهنگک ابینی قویدریب، اوزینی قایققه ییتکیردی وخورار پیله قورتی وقورباقه لرایسه قورو اسگه‌دن اشراه اوقیب وا ویسه‌ب سوردن او تدیلر ودریانینگک نریگی قیر غاغیده بیر اویه‌توره تیب یشه ماقده باشله دیلر . (اداغ)

گزارنده: م . ف .

از نشریه های یونسکو منتشره بنکاک، سال ۱۹۸۲

سازگاری آموزش و پرورش با کار و زنده گی

دور نمای آموزش و پرورش درطول زنده گی :

برنامه های تعامل یا کنش و واکنش بین آموزش و پرورش و کار مولد و ثمر بخش باید طرح و تدوین گردد. به ویژه طرح همچو برنامه ها در دور نمای آموزش و پرورش در طول زنده‌گی و جریان حیات باید یک امر ضروری دانسته شود. کنش و واکنش موثر بین آموزش و پرورش و حیات کار و عمل درداخل محتویات نصاب تعلیمی و برنامه ها گنجانیده شده همه کودکان و نوجوانان را برای زنده‌گانی آبرومند و حیات آینده ایشان آماده سازد، درطول حیات روابط و مناسبات برنامه های آموزشی و پرورشی را ثبات و استحکام بخشد. بنا برآن ، کوششهای خسته‌گی ناپذیر و دوامداری در راه ایجاد ثبات و پایداری همچو تعامل یا کنش و واکنشی در همه شوون تعلیمی ادوار و سویه های آموزش و پرورش و انواع و اقسام آن به عمل آید .

هماهنگ گردانیدن کار و عمل در صحنهٔ آموزش و پرورش :

اقدام و عملی که برای ایجاد و ثبات تعامل یا کنش و واکنش بین آموزش و پرورش و کار مولد در سویه های مختلف دوره های تعلیمی به کار میرود شامل نکات آتی میباشد:

۱ـ مقدمهٔ نصاب تعلیمی ، ۲ـ برنامه های ابتکاری و نوآوری، ۳ـ فعالیتهای مولد

ومثمر وبالاخره ۴- اشتراک و سهمگیری درفعالیتهای سودمند مفید اجتماعی یا کار های واقعی علمی در داخل و خارج موسسات آموزشی و پرورشی .

سازگاری آموزش و پرورش در صحنهٔ کار وعمل (علم برای عمل)

در یک دنیای متحول و سریع السیر کار و تکنالوژی آنچه مهم و ضروری دانسته میشود در مرحلهٔ اول کسب دانش و تحصیل تکنالوژی به پایه وسطح عصر حاضر و تحولات آن میباشد، همچنان کمال معرفت و تربیت در ساحات مختلف تکنالوژی جدید ونوین است. در عین حال انکشاف و تدوین معلومات در رشته های متداول عنعنی جلب توجه مینماید تایقین حاصل گردد که آموزش و پرورش در طول حیات و برنامه های آن چنان میکوشد که برای نسل جوان و کلانسالان ،فرصتهایی را برای بلند بردن سویهٔ دانش معلومات حیاتی و پیشبرد مهارت به سطح وسویهٔ پیشرفتهایی که نصیب علوم و تکنالوژی معاصر، اقتصاد امروزی و تحولات اجتماعی شده است ، میسر گرداند تامگر ایشاندانش، معلومات و ذهنیتهای خود را موافق به پایهٔ تحولات علمی و جریانات روز نگهدارند. درک این حقیقت به اندازه یی مهم و باارزش است که فهم اساسات و مبادی علمی و اصلهای تطبیقی در ساحهٔ کار و عمل مهم تلقی میشود تا باشد که به کنه وحقیقت آن به درستی پی برد .

دوشیوه یا دوراه گزینش :

تعامل یاکنش وواکنش بین آموزش و پرورش وتجارب کار و عمل میتواندبه دو شیوه صورت گیرد .

۱- توسط شامل ساختن کار مواد و مثمر درعملیه های تدریسی وآموزش درسازمانهای آموزشی وپرورشی .

۲- توسط فراهم نمودن زمینه ها وشرایط مساعد برای کار گران، تا درجریان کار به تحصیل وتعلیم خود ادامه دهند، بهشرط آنکه درکار آنها سکتگی رخ ندهد، بلکه بلندبردن سویهٔ دانش ومعلومات آنها باعث کار وتولید بیشتر گردد .

هدف اصلی کودك است :

دراین مقاله شیوه دومین یادشده دربالا رابه تفصیل مورد بررسی قرار میدهیم . مردکار شاید شامل اشخاص جوان، کلانسالان وخورد سالان باشد. مگربههرصورتباید به

هردو شیوه وپاهردو موضوع ارزش مساویانه داده شود ودارای عین درجهٔ اعتبار دانسته شوند. یک باور خیلی عالی ونظری است که کودکان بعداز طی دوره‌های تحصیل ، آموزش و پرورش قدم به صحنهٔ کار و عمل گذارند؛ اما همیشه چنان واقع نمیشود؛ بلکه مجبور به کار میشوند. درممالک روبه انکشاف اطفال مجبوراند برای تلافی کمبود عاید پدرو مادر خود کار کنند تابتوانند نیازمندیهای روزانهٔ خودرابه‌شکلی رفع سازند. بنابرآن، مجبوریم تابناچار فکر نماییم که چگونه آموزش وپرورش رادر صفحه های کار طرح وتطبیق کنیم. البته باید محتاط باشیم که« کار » به صحت، مصونیت وحفاظت اطفال صدمه نزند وخطرناک نباشد وبه رشد وانکشاف سالم وهماهنگی سیرتکامل ایشان ضررنر سانند وآنها را تابع بهره کشی واستثمار دیگران قرارندهد. طبعاً درتحت همچوشرایط میتوانند اطفال کارکنند. وبه پیشه هاوکارهای نافع دست زنند درغیرآن قطعاً به‌کاروپیشه‌باید گماشته نشوند. البته‌درحالات مساعد باید علایق وذوقهای شاگردان در آموزش وپرورش آنها مدنظر گرفته شود تاسکته‌گی ومانعی درفعالیتهای پرعاید ومولد آنها ایجاد نگردد .

آموزش‌وپرورش‌رسمی، خواه تعلیمات‌عمومی باشدیاحرفه‌یی، طرف‌انتقادوخورده گیری قرار گرفته‌است. یکی ازانتقاد هایی که‌به آن وارد است بسیار ثابت بودن‌آنست؛زیراپیوسته شاگردان را صرف به یک جریان ویا جریان دیگری ثابت ومیخکوب نگهمیدارد . درآن رشته وساحهٔ تنگ ومحدود ، آموزش خود بـه خودی برای شخص آموزنده بسیارمحدود میباشد. در نتیجه میتوان گفت که ساحهٔ تعلیمی و حرفـه‌یی بـرای او آنقدر تنگ وضیق میباشد که توان حرکات آنرا در آن رشته هـا نمیداشته باشد. بنابر آن، امروز بـه انتخاب وسیعتر و آزادتر و یـا آمیزش مقدماتی و ارتباطی برای جبران اینگونـه نواقص اهمیت شایانی را قایل اند.

درحال‌حاضر براساس گزارشهای موجودمیتوان گفت که‌نه مضامین حرفه یی هیچگونـه معاونـتی در مسایـل وعناصر تـدریس زبـان وتعلیمات عمومی مینمایـد ونـه تـعلیمات عمومی به عناصرمفید تجارب کاروعمل که طرف نیاز جامعه است ممد ومثمر ثابت میشود.

کورس عمومی‌مبادی :

عـناصر تعلیمات عمومی که برای شاگردان واشخاص درتعلیمات حرفه‌یی تطبیق میشود حیثیت کورسهای عمومی مبادی‌را دارند وآن را در زیر عنوان «کورس عمومی مبادی»

مورد بحث قرار داده معرفی کرده اند. این نوع کورسها باید یک پس منظر وسیع وغنی از معلومات حیاتی وتاریخی برای آموزندگان عرضه دارد. همچو یک کورس مبادی شاگرد راحد اقل با اصلهای دانشی که افق نظراورا وسعت بخشد آراسته و پیراسته میسازد وبه معلومات ضروری حیاتی درباره موضوعات متنوع وگوناگونی که باهم ارتباط دارند مجهز میگرداند. دانش ومعلومات حرفه یی وانکشاف مهارتهای باهم مرتبط ووابسته بهم به تنهایی خودنمیتواند یک شخص رادر قدم گذاردن به صحنهٔ زنده گی آماده سازد ولوکه ساحهٔ زنده گی بسیار خورد ودستگاه حیات بی نهایت ساده وبسیط هم باشد. برای تلافی این نقیصه وپرکردن این خلا تعقیب کورسهای مبادی، کورسی که راجع به تاریخ، علوم و تکنالوژی ویاعناصری که بین جمیع حرفه ها وجه مشترک داشته باشد، ضروری پنداشته میشود. براساس آنچه گفته آمدیم این کورس میتواند شامل طرز العمل ومفردات بازاریابی محصولات وتولیدات زراعتی وصنعتی، بنیان گذاری انبارها وتأسیس کوپراتیفها باشد و تسهیلات لازم را برای کریدت، تنظیم فارمهای کوچک زراعتی، صناعتی ودستگاههای نساجی و نختابی فراهم سازد وبالاخر درکسب قدرت وتوانایی تمییردادن شرایط و ارائه وتشخیص پدیده ها وجریانات عمومی جهان، شخص را معاونت و مساعدت کند.

هدفهای کورس مبادی :

هدفهای عمده این کورس چنان خواهد بودکه شاگردان رادرفهم واحتوای مسایل آتی توانایی بخشد :

۱ـ حصول آگاهی لازم در امور انکشاف دهکده ها وتعیین کار مناسب برای خود و تثبیت موقف خود درجامعه

۲ـ فهم مقام و منزلت زراعت در اقتصاد ملی .

۳ـ انکشاف مهارت و قابلیتهای تنظیم و اداره صنایع و فابریکه های نساجی به یک پیمانهٔ محدود

٤ـ کسب بصیرت و فهم کامل در مسایل بیکاری، قلت کار، عدم انکشاف و پسمانیهای اقتصادی

این نکته بسی روشن و آشکار است که در کانفرانس بین المللی وزرای آموزش و پرورش منطقه در حین تصمیم گیری چنان مد نظر داشتند که تعلیمات حرفه یی و تخنیکی و

برنامه های تربیتی و تعلیمی آنها حتی الامکان طوری طرح و تهیه گردد تا بتواند زمینه‌های تربیت را در مسایل مسکلی به حد فراختر و پیمانهٔ وسیعتر مساعد سازد . و از تخصص در یک ساحهٔ ضیق جلوگیری به عمل آورد و زمینه های تعامل یا کنش وواکنش را بین تعلیمات عمومی ، تدریس نظری و دستگاههای عملی به وجود آورد و در موسسات تعلیمی وسایل تسهیلات دیگری از این قبیل را به شمول تطبیق کار های عملی درصحنه های کار وعمل فراهم آورد .

کارگران :

شاگردان یا اشخاصی که در جریان کار وزمان ماموریت برنامه های تعلیمی را تعقیب میکنند گاه چنان واقع میشود که کار فرمایان ایشان هم فاقد صلاحیتها ی علمی و آموزشی وپرورشی میباشند. پس هم کار گران و هم کار فرمایان هر دو به صورت مشترک مسوولیت دارند تا برای خود فرصتهای کافی و لازم را جهت تحصیل تدارک ببینند و مکتب را به صورت تیم وقت ویا کورسهای لازم و مناسب دیگر را در رشتهٔ کار خود با تعلیمات عمومی تعقیب کنند. باید در این جریان آنهم در اوقات تفریح از طرف دستگاههای کار برای ایشان ناشتای مختصری تهیه شود تا احساس گرسنه گی ننمایند. حیثیت و موقف شاگردی (مانند شاگرد خیاط ، آهنگر و غیره) باید بهبود یابد .حقوق فرد فرد شاگردان وحوایج آنها بحیث کارگران و دادن حق تعلیم و تربیه احترام شود. کسانی که مسوولیت تربیت کار گران را به عهده دارند باید خویشتن را مجبور و مکلف دانند تا نیازمندیها ی ایشان رامد نظر داشته باشند . احتیاج به پیشرفت و ارتقای سطح دانش آنها را تا جایی که استعداد ایشان اجازه میدهد به صورت درست بررسی‌کنند وزمینه های تعلیم و تربیت‌آنهارا میسرو مهیا سازند. مقامات آموزشی وپرورشی وریاستهای تدریسات باید قدمهایی رابردارند که به تدریج وبه صورت مرحله‌به مرحله همچو فرصتها را برای ایشان پیش بینی کنند و در طرح مفردات وبرنامهٔ تعلیمی آنها سهم گرفته در تطبیق آنها خویشتن را متیقن و مطمین‌سازند.

تعلیمات بزرگسالان :

حینی که مسألهٔ تعلیم و تربیهٔ اطفال به صورت مناسب آن حل و فصل شود بساط تعلیمات بزرگسالان خاصتاً ازلحاظ تدریس سواد، دیگربرچیده خواهد شد. مگر این‌نکته را

نباید از نظردور داشت که بزرگسالا ن تعلیم یافته هم مجبور اند تایک قسمت وقت خود را وقف تربیت مزید و بلند بردن سویهٔ مسلکی و علمی خوددر طول حیات بنمایند، ورنه از کاروان زندگی وجریان دانش دور وعقب میمانند. باید در تعلیمات اکابر توسط فعالیتهای آتی تعامل یاکنش وواکنش بین کار مولد و آموزش و پرورش بر قرار گردد .

الف) طرح برنامه های آموزشی و پرورشی به حیث جزء لا یتجزای طرحهای بزرگ ملی و برنامه های انکشاف تخنیکی و اقتصادی ، وورود تغییر و دیگر گونی در سازماندهی تعلیمات حرفه‌یی و مبارزه در برابر قلت کار و بیکاری و بالا خر انکشاف فعالیتها و تدارک را ههای نوین اقتصادی .

ب) مهیا ساختن فرصتهای آموزشی و پرورشی بر حسب احتیاج و نیازمندی کشورها و احتیاج افراد و دسته های افراد ی که در تلا ش بهبود بخشیدن و اصلاح کار خوداند .

ج) هماهنگ ساختن و تطبیق اصلهای عملی د ر تدریس سواد حیاتی و تعلیم مسایل عددی و تدریس مسایل دیگری از ا ین قبیل جهت انکشاف ا ستعداد های نهفته و افکار انتقادی و ابتکاری بزرگسا لا ن .

نمو نه ها و مثالهای مختلف آ موزش و پرورش :

اخذ تصامیم و ترتیبات متنوع و مختلف برای هماهنگ کردن تعلیم و تربیه در صحنهٔ کار و عمل یک امر ممکن و ضروری است. بعضی از این ترتیبات و اقدامات که بسیار عمومیت دارد در فیصله ها و تصامیم قبلی از آنها یاد شده است. آنچه در این جا متذ کر میشویم بعضی از مثالها ونمونه‌های دیگر آنست که به‌صورت مشخص ازآنها یاد مینماییم.

۱ـ آموزش ازفاصله های دور .

آ موزش ازفاصله های دور توسط تخنیک وروشهای ویژه‌یی صورت میگیرد. چنین کاری درجهان امروز نا مأنوس وغیر معمول نیست. این کار را میتوان ازطریق مکاتبه ووسایل اطلا عاتی عامه انجام داد، امادراین مورد خاص ازدوطریق جدید میتوان یاد کرد :

الف) برنامه های آ موزشی وپرورشی تلویزیون :

به این وسیله ا زتکنالوژی اقمار مصنوعی بـرا ی مخابره مستقیم به یک دستهٔ مشخص آموزنده‌گان ازفاصله های دور استفاده به عمل می آید .

ب) نامه های سرگشاده وآزاد :

این نامه ها برای طرح برنامه های آموزشی وپرورشی عمومی و مضامین ومعلومات حیاتی جهت رفع نیاز مندیها ونواقص زندهگی به کار میرود. محتویات یک مضمون به صورت آزاد وسرکشاده ازیک جابه جای دیگر فرستاده میشود تاآن رافرا گیرند وبیاموزند وآماده امتحان شوند.

نامه های سرگشاده وآزاد درروش وطرز کورسهای مکاتبه‌یی ازهم متفاوت اند. بنابراین، این نامه ها در تطبیق کورسهای ضیق ومعین وترکیب مضامین مختلف به کار نمیروند وبه‌آن کاری ندارند. داوطلبان امتحان، آزادی کامل دارند تایک مضمون ویامجموعه‌یی از مضامین راازروی فهرست ومندرجات آن برگزینند واز منبع آن مطالعه کنند. آنچه بیشتر مورد نظر وعلاقه است این است که شاگردان وداوطلبان امتحان مجبور ومکلف نیستند یک دسته از مضامین رادرعین وقت مطالعه کنند وآماده امتحان آن شوند. یک آموزنده میتواند هر مضمون را جدا جدا تعقیب کرده نمرات واعتبارات (کریدتها) آن را بدست آورد. پس از تحصیل وتکمیل یک تعداد کورسهای معین وبه دست آوردن نمرات واعتبارات آنها برای شخصی، تصدیقنامه یاشهادتنامه (دیپلوم) داده‌میشود. درکشور هند بصورت عملی نمونه ومثالی از مکتب آزاد را برای تحصیل کورسها و مضامین به سویهٔ تعلیمات ثانوی میتوان یافت.

۲- برنامهٔ سواد عملی وحیاتی : دریک تعداد زیاد کشورهای روبه‌انکشاف علاوه‌از برنامه های تعلیمات کلانسالان پروژه‌های خاص سواد عملی وحیاتی به ویژه برای مادران وزنان تنظیم یافته‌است. مفید خواهد بود تااین پروژه ها را برای فهم درست وادراک کامل اصلهای اساسی علم وتکنالوژی به‌کار برد وبه ویژه اصلهایی راکه در ساحات مختلف کار وزنده‌گی موارد تطبیق زیاد دارند. به‌درستی فهمید وتوانایی حاصل کرد تا آنها را به میدان عمل واجرا گذارد وبصیرتی دراین‌زمینه هاکسب نمود. راه رسیدن به‌این هدف دسته جمعی براساس آنچه یادآورشدیم برگزیده شده‌است تامگربه وسیلهٔ آن بتوان استعداد های موجود اطفال رابه درستی به کار انداخت. ازتطبیق برنامهٔ سواد حیاتی چنان امیدواریم تا مادران وزنان بعد ازتعقیب آن قدرت وقابلیت آن را پیدا کنند که‌بتوانند اطفال خودرا در

بانه به فهم اصلهای علم وتکنالوژی معاونت نمایند و از طریق امور ساده وبسیط منزل ، آنها را به سوی درک دانش واصلهای مهم علمی آماده سازند .

۳- دایر کردن کورسهای مفید و مختصر برای مادران :

ازآنجایی که اهمیت زیاد به آموزش وپرورش مادران داده میشود باید کورسهای مفید و مختصر حیاتی برای زنان دردهکده ها دایر گردد. طوری که باربار گفته ایم به این وسیله فرصتهای با ارزش وقیمتداری برای تربیت نسوان درزمینهٔ تعامل بین تجارب کار و آموزش وپرورش میسر و مهیا میشود وعملاً درصحنهٔ کار وتد بیر منزل مطالب عالی وعلمی وحیاتی را فرا میگیرند، گویا علم درصحنهٔ عمل، تطبیق میشود.

۴- تربیت قبایل کوچیها وکارگران مهاجر :

درکانفرانس وزرای تعلیم وتربیهٔ منطقه، تذکر خاصی درباره تربیت قبایل کوچی و کارگران مهاجر به عمل آمده است. این کانفرانس بین‌المللی منعقده سال ۱۹۸۱ توجه خاصی دراین امر مبذول داشته است. دراین کانفرانس تعامل یاعمل وعکس العمل یا کنش وواکنش بین آموزش وپرورش وکارهای مواد و مفید را در خصوص کارگران مهاجر واطفال آنها مهم شمرده اند تادراین زمینه‌ها سعی جدی به عمل آورند. بنابرآن، چنین تصمیم گرفته شده تا آموزگاران فداکار وازخودگذر باکوچیها وکارگران مهاجریکجا سفرکرده ایشان را درس وتعلیم دهند. پس مکاتب سیار تأسیس ودایر گردید.

معلومات موثق ازنتایج این تجربه قدم بهقدم و مرحله به مرحله باید جمع آوری شود تا در روشنایی آن به اصلاح وبهبود برنامه ها واصول تدریس وتعیین آموزگاران وداکار اقدام جدی ولازم به عمل آید.

۵- تعلیمات غیر رسمی برای اطفال :

بعضی از کشور ها در آستانهٔ سازماندهی و آغاز تنظیم برنامه و طرح همچو تعلیمات خاص بیرون از محیط مکتب برای اطفال قدم گذارده اند. این برنامه و طرح ، اطفال دارای سن مکتب وبالا تراز آن را در بر میگیرد. اگر چه این حقیقت مسلم برای بعضیها دور ازتصوراست که پندارند تعداد زیادی اطفال توان تهیهٔ وسایل ضروری مکتب را بناء بر عوامل اجتماعی و اقتصادی ندارند، مگر این پدیده یک واقعیت غیر قابل انکار است. تهیه و پیش بینی تعلیمات مفت و رایگان یا اجباری این درد رادوا نمیکند و در برابر

همچو یک پدیده روشن و نا قابل انکار نتایج دلخواهی از آن به دست نمی آید پس چاره اساسی باید سنجید و ستراتیژی و راه نوی را ابتکار نمود .

یکی از روشهای جدید وطرز العملهای نوین که جانشین مکتب رسمی وتعلیمات اجباری شود همانا طرح تعلیمات غیر رسمی برای اطفال است (احتیاط را نباید از دست داد که تا هنوز این نظام آموزش و پرورش غیر رسمی وطرز العمل نوین مراحل تجربی خود را به قدر کافی نپیموده است تا آن را واقعاً بتوان عوض یا جانشین تعلیمات رسمی قرار داد) تعلیمات غیر رسمی در تلاش تهیهٔ فرصتهای آموزشی و پرورشی در بیرون ازچهاردیواری و محوطهٔ مکتب برمی آید؛ بدون آنکه جزئی ترین صدمه در امور ووظایف آموزندهگان ـ چه در خارج و چه در داخل منزل ـ وفعالیتهای عایداتی آنها بزند. نمونه ومثال تعلیمات غیر رسمی که درهند به منصهٔ اجرا گذاشته عملی شده است، بنا برمحدودیت وشدید گرفتن تطبیق آن به پایهٔ تعلیمات رسمی شکل اصلی خود را از دست داده است. مثلاً سخت گیری درمحل وجایی که همچو تعلیمات دایر میشود، ضیق گرفتن اوقات درسی دور ـ تحصیلی، تقسیم اوقات روزانه وامثال آن که چند ساعت در روز وهفته و در کجا دایر گردد. از لا بهلای راپور های آن برمی آید که از این ابتکار و نو آوری محدود با همه مشکلات تطبیق آن بار هم ثمره و حاصل خوبی به دست آمده است. مثلاً ۷۳۰۰۰ همچو مرکز تعلیمی برای یک ونیم ملیون طفل هندی خدمت میکنند .

کشور پهناور هندوستان پس از اندوختن پارهیی تجارب در مرحلهٔ دومی در صدد توسعه بخشیدن و تهیهٔ مزید زمینه های تعلیمات غیر رسمی در همچو مراکز برآمده است. البته در این نوبت تحولاتی هم در محتویات نصاب تعلیمی و اصول طرح و تطبیق آن وارد نموده است. اهمیت و شایستگی این روش و طرزالعمل در مساعی عملیه هایی مضمر است که نصاب تعلیمی از یک حالت مرکزیت به صورت غیر مرکزی تبدیل گردد تا هر ولایت وحتی هر ناحیه بتواند نظر به نیازمندی و ضرورت جامعهٔ خود در طرح و تطبیق آن اقدام کنند تا آنکه تابع یک مرکز واحد باشند .

همبستهگی یاتوحید کاربا آموزش وپرورش :

از طریق هر دستگاه تربیهٔ معلم جمیع محصلان و آموزگاران آینده کشور ها چنین تربیه میشوند تا توانائی وقدرت بیابندکه مواد تدریس وآموزش رابر اساس مسایل مربوط

به محیط و نیاز مندیهای محیطی ، جریانات روز و پدیده ها و وقایع کنونی تهیه و تدارک ببینند. این مواد درسی را به حیث آموزش ضمنی و اتفاقی میتوان عنوان کرد. هر پدیده ضمنی و اتفاقی چنان طرح میشود تا دانش و مهارتهای محیطی را با تجارب کار ارتباط و سازگاری دهد و اتفاقاً در آن مراکز دستگاههای تربیتی اثرات عرقریزیها و کوششهای آموزش و پرورش موجود است که به آموزش سواد و اعداد و امثال آن هم ارتباط میگیرد. سعی به عمل آمده است تا حد اقل اندازه استعداد ها و قدرتهایی را که در نظام تعلیمات رسمی به کار برده میشود با نتایج و دستاورد هایی تشخیص گردد. در نظر است تا نتایج وثمره استعداد های به کارانداخته شده با پدیده ها و صحنه های آموزش توحید یابد تا آنکه متون و مواد درسی و تعلیمی عاری از معنی و مفهوم نباشد. میتوان به سهولت دید که همچو یک روشی، توحید بین تجارب کاروآموزش و پرورش را وانمود میسازد. از آنجا که این روش به حوایج و نیازمندیهای زندهگی ارتباط میگیرد، از آن چنان توقع میرود تا از همه بیشتر مناسب حال آموزندهگان باشد . بنا برآن، بیشتر طرف علاقه و دلچسپی آموزگاران قرار گرفته بس زیبا جلوه مینماید . نتایج این گونه تعلیمات غیر رسمی در هندوستان مفاهیم و مطالب ضمنی زیادی را احتوا میکند و احتیاج به مشاهده وبررسی نزدیک ودایمی دارد. برای مثال پاره یی از آن را در ذیل برمیشماریم

۱- مکتب در اوقات فارغ :

پروژه مکتب در اوقات فارغ در چین بیشتر معمول است که توسط آن، همبستهگی یا توحید آموزش و پرورش را با تجارب کار در صحنه ها و پدیده های خارج از مکتب نمایش میدهد. در این پروژه ها وسایل و مواد درسی مکتب در اثنای فراغت و تعطیل عمومی میتوانند برای استفاده دسته هایی از شاگردان در خارج از مکتب مورد استفاده قرار گیرد. همچنان نمونه های آموزش وپرورش غیر رسمی در اوقات فارغ به سویه های ابتدایی ومتوسطه موجود است. این نوع مکتبها در ولایات برای تطبیق برنامه های سواد به کار میروند . مکاتب متوسطه در اطراف و مراکز ولایات آموزش و پرورش را با حرفه ها وپیشه های به خصوص دهکده ها چون زراعت، ماهیگیری، بافندهگی ، و امثال آن ارتباط میدهند .همچو مکاتب در ساحه های صنعتی ، کورسهایی را برای صنعتگران و کارگران دایر مینمایند تا سویهٔ تعلیمی ایشان را به پایهٔ مکاتب متوسطه بلند ببرند .

۲- پروژه ویتنام:

متخصصان آموزش و پرورش جمهوریت دموکراتیک ویتنام دلچسپی خاصی در پروژه توحید موسسات تعلیمی با جامعه داشته‌اند. بنا بر آن، پیوسته فرصتهایی را برای کارگران مهیا میسازند تا اندوخته های تعلیمات عمومی و حرفه یی را دردسترس ایشان بگذارند. و آنها را به کسب آن وادارند. به مفهومی دیگر، این پروژه ها متعلق به جامعه‌یی است که در آن پولیتخنیک ها دایر است. نمونه های دیگر آن را در هندوستان بخوبی میتوان یافت.

۳ - جنبش سیماول (Saemaul) پروژه تعلیمات سیماول در کوریا مفاهیم مربوط به کار را چنان تمثیل مینماید و اصرار میورزد که اخلاق و عادات پسندیده کار میتوانند بانصاب تعلیمی حرفه‌یی و تخنیکی مکاتب ثانوی آن دیار، توحید و همبسته‌گی کامل حاصل کند و بادم ارتباط ناگسستنی را بر قرار نماید.

٤- تجربهٔ اندو نیز یا:

پروژه اند ونیزیادر باره توحید وهمبسته‌گی آموزش وپرورش با زراعت قابل یاد آوریست. دراین تجربه فرصتهایی برای دهقانان پیش بینی ومهیا گردیده است تادر تحصیل تعلیمات حرفه‌یی وعمومی اهتمام ورزند. این دهقانها یااصلاً بیسوادانند ویااز جملهٔ ناکامهای مکاتب ابتدایی میباشند. درنتیجه این تجربهٔ آنها به قدر کافی در آموزش سواد قدرت یافتند وتوانستند تابخوانند وبنویسند. بعضی ازآنها حتی قابلیت تعقیب سویه‌های عالی تعلیمات رااز خود ارائه داشتند.

٥- پروژه های تایلند:

تایلند نمونه‌های خوب ومثالهای مفیدی برای نمایش دارد. پروژه‌های آنها که مربوط به آموزش و پرورش شناسایی کار است برای مهاجرین تخصیص داده شده است. اطفال لاوروس کمپوچیا وتپه های بلند قبایل خود تایلند از آن بهره‌مند میشوند. این پروژه ها قابل یادآوریست. علاوه برآن، پروژه‌های تعلیمات کلانسالان تایلند که از طرف شعبهٔ تعلیمات غیر رسمی دایر میگردد نیز شهرت خوبی حاصل کرده‌اند. همچنان فعالیتهای انجام کارهای اجتماعی رضاکارانهٔ شاگردان تایلند نیز قابل یادآوری است.

۶- پیشاهنگان جوان و رهنمایان کشاف (سکوت):

مناسب خواهد بود بارتباط این موضوع جنبشهایی را که به صورت رضا کارانه در جریان است از هم تشخیص دهیم . چون جنبشی که دراکثر ممالک جهان معمول است جنبش رهنمایی که خاصهٔ ویتنام است، جنبش پیشاهنگان جوان که در چین عمومیت دارد وبالاخره خود متگزاران ملی درهند جنبش بزرگی را به راه انداخته اند. هر کدام از این جنبشها درتلاش توحید بخشیدن وهماهنگ ساختن بیشتر آموزش وپرورش وتجارب کار، هم درمکاتب وهم دربیرون ازمکاتب میباشند. این جنبشها هرکدام به نوبهٔ خود وخاصتاً جنبش کشافان(سکوت) برارزشهای اخلاقی چون اعتماد به نفس، فیض ونفع رسانی به دیگران، خدمت مردم ، معاونت ومددگاری به همنوعان و انجام خدمات اجتماعی عام المنفعه اهمیت شایانی میدهند وهرکدام این اجزای شخصیت درتوحید بخشیدن آموزش وپرورش وتجارب کارنقش بارز وتعیین کننده دارند ودرپیشرفت آن سعی بلیغ مینمایند ارزنده خواهدبود تااین جنبشها رانظربه اهمیتی که دارند در ردیف فعالیتهای ممدنصاب تعلیمی وبرنامه های آموزش وپرورش درآوریم وازجملهٔ مفردات تعلیمی معرفی شان کنیم

پیشبرد تجارب کار به قدردانی ، ارزیابی وتقویه نیازمند است

به هر پیمانه یی که تنظیم یک کار وسیع و کامل داشته باشد باز هم نیازمند توسعه مزید قدردانی و تقویه میباشد تا یقین حاصل گردد صرف مساعی که در این را ه میشود از ده لحاظ - چه از رهگذر آموزش و پرورش و چه از لحاظ حرفه وپیشه - دارای معیار های قبول شده باشد. در صحنه و پدیده یی که توسط آن تجارب کار به مکاتب کشانده میشود هیچ نوع مشکلی موجود نمیباشد ، زیرا هرد و مساعی ، کار و آموزش و وپرورش به صورت منظم در جریان خواهد بود. همچنان در صحنهٔ آموزش و پرورش غیررسمی از طریق آموزش پدیده های اتفاقی وضمنی که قبل برین آنها را معرفی کردیم نیز مشکلی عرض وجود نخواهد کرد ؛ زیرا ساحهٔ وسیع و به قدر کافی ، موجود و در دسترس خواهد بود تا تجارب کار و عملی را چنان عیار سازید که پدیده های اتفاقی وضمنی آموزش را شکل دهد و سازمان بخشد. در صحنه ها و پدیده های آموزش بین ساحهٔ وسیع ، تعلیمات رسمی و غیر رسمی ، بعضی مشکلات محسوس تبارز خواهد کرد . مثلاً پیش بینی و تهیهٔ وسایل آموزش و پرورش قبایل کوچیها یا کارگران مهاجر را نمیتوان تحت یک نظم و نسق دقیق آورد و طرح موثر و برجسته یی را از لحاظ توحید بخشیدن آموزش و پرورش با تجارب کار ریخت؛ مگرآنکه قدمهای متین و محکم و مراحل درست و طرح سنجش شده یی برای تلافی این پدیده ها برداشته شود. کارگران عادی زودتر این مراحل راپشت سرمیگذارند ودر تجارب کارگاههای وسیع وسریع بر میدانند وپیش میروند

در عین زمان باید پی پرده وروشن گفت کسانی که از سالیان متمادی مساعی را در انجام کار متحمل شده در اثر آن عاداتی را کسب کرده‌اند نمیتوان به کوتاه مدت وساده‌گی آن را از بین برد یا ترک و تغییر ش داد. ضرور و لازم خواهد بود تا جهت تغییر و اصلاح عادات در تلاش پیدا کردن راهها و امکانات تقویه و پاداش مادی و معنوی بر آمد تا از مساعی در راه توحید بخشیدن آموزش و پرورش و تجارب کار نتیجه دلخواه و سودمند به دست آورد و در پیشرفت آن یقین و اطمینان حاصل کرد و پیوسته آن را به معیار های ثابت و معتبر ارزیابی نمود.

معیارهای امتحان وارزیابی :

اصلهای اساسیی را به خاطر باید داشت‌که به‌صراحت کامل بیان وافاده شده‌اند. بی مورد نخواهد بود تا پاره‌یی از آن معیارهای ثابت و برگزیده را جهت آزمایش و انتخاب کار به ارتباط این موضوع در نظر داشته باشیم .

۱- تجارب کار باید آموزشی و پرورشی باشد؛ یعنی به مرحلهٔ انکشافی‌که اطفال در آن قرار دارند ، باید سازگاری و مطابقت داشته باشد. به نیازمندیها و احتیاجات آن مرحلهٔ ویژه انکشافی موافق باشد. به اطفال کمک و مساعدت کنند تا از لحاظ شخصیت به صورت یک کل، یک پارچه وهمه جانبه رشد وانکشاف نمایند وبه عمایه های انکشافی ممد واقع شوندکه‌درراه تشخیص وشناخت‌خودی مفید میباشند. باید درراه انکشاف مهارتهای حل مسایل، فکر ابتکاری ونوآوری وتشکل‌ارزشها اشتغال ورزد. ارزشها یااجزای شخصیت که طفل‌باید آنها راجزء حیات وزنده‌گی خود سازد عبارت انداز : درست اندیشی،راستکاری انضباط و اداره خودی، سعی و کوشش، داشتن پشتکار وروحیهٔ کار دسته جمعی ، قدرت اختراع و ابتکار و امثال آنها. همچوفعالیتها وتلاشها بایسد به اطفال کمک کند تادانش ومعلومات مناسب ولازم را فرا گیرند وبالا خره‌اطفال معاونت نماید تادرآینده کارگران ماهر وموثر بارآیند .

۲- تجارب کار مولد و مثمر باشد. تجارب کار باید منتج به تولید و ثمره یی بشود که به صورت مستقیم هم برای اطفال وهم برای جامعه قابل استفاده ومصرف باشد. خاصتاً برای جامعهٔ مکتب اگر ضرورتی باشد به درجهٔ اول به صورت آنی از آن عایدات استفاده شود. حاصل وثمره کار به فروش رسیده به پول تبدیل شود یا به معنی‌دیگر، باید کارها، خدمات و فعالیتها دارای ارزشهای اجتماعی و اقتصادی باشند .

۳- تجارب کار باید ازلحاظ اجتماعی مفید باشد. کارباید برای رفع نیازمندیهای‌جامعه انجام یابد وبه حال هرفرد - چه طفل‌چه‌نوجوان وجوان، چه میانه‌سال وچه‌کهن سال‌مناسب باشد وبه هر یک از آنها ثمره آن برسد تا از میوه شیرین زحمات خود برخوردار شوند.

عبدالاحد دانش

فعالیتهای ممد نصاب تعلیمی برای صنوف ساینس

فعالیتهای ماورای نصاب درسی که به منظور بهبود تدریس مضامین ساینس و انکشاف علایق شاگردان انتخاب میشوند عبارت انداز : پروژه های ساینس، نمایشگاهها، مجامع و برنامه های مربوط به ساینس، پژوهش استعداد ها در ساینس و سیمینارها. هیچکدام ازاین برنامه ها معمولاً برای یک معلم ساینس به عنوان قسمتی از کار تدریس وی محول نشده است و بنابران ، میتوان آنها را به عنوان فعالیتهای ماورای نصاب درسی معرفی نمود؛ ولی از آنجایی که این فعالیتها در پروگرام گنجانیده شده اند به وظیفهٔ اساسی معلم ساینس، که تدریس در صنف است، ارتباط دارند پس ما میتوانیم آنها را به عنوان فعالیتهای ممد نصاب درسی دسته بندی نماییم.

پروژه های ساینس:

هم پروژه ها به عنوان شیوه تدریس و هم نمایشگاهها به عنوان جلوه یی از پروژه هایی که کارشان به اتمام رسیده است جای آنرا دارند تا به مثابه یک روش در نظر گرفته شوند. نمایشگاهها اکنون حتی در سطح مکاتب ابتدایی به عنوان یک تکنیک پذیرفته شده شناخته شده اند؛ ولی ما اصلاً به پروژه ها به عنوان تکنیکی که در سطح مکاتب ثانوی مورد بهره برداری قرار میگیرند، علاقه مندی داریم.

به منظور روشن ساختن موضوع، استفاده از پروژه ها را به مثابه یک روش تدریس

مورد بحث قرار میدهیم. توضیح این مطلب آنقدرهاهم ساده نیست ، چون هر توضیحی باید هم نتیجه رادربرگیرد و هم میتود را. برعلاوه ، از میتود آنقدر تعبیراتی صورت گرفته است که ماا کنون انواع زیادی از فعالیتهایی رامییابیم که پروژه نامیده میشوند و چندین میتود مختلف هم به عنوان میتود پروژه معرفی میشوند. برای این بحث اصول معینی موردپذیرش قرار دارند: نخست میتود پروژه طوری که ازآن تذکر به عمل خواهد آمد نتیجه را شامل میگرددکه چیزی غیر ازکلمات است یاچیزی است محسوس و ازکلمات به عنوان موادتوضیحی استفاده میکند؛ ولی باید تأکید نمودکه وقتی که معلم ساینس میتود پروژه را مورد استفاده قرار میدهد چیزی تولید میشود که به عنوان فراورده واقعی و محسوس است. نتیجه میتواند به یکی ویابیش از یکی از موضوعات ذیل دسته بندی شود و هر موضوع بر حسب عملکرد آن بیان شده است:

(۱) یک قاعده علمی میتواند تمثیل شود. (۲) یک قاعده علمی میتواند بایک تشریح جدید ویابا یک تشریح مختلف تمثیل گردد. (۳) یک پروسهٔ صناعتی محلی میتواند به عنوان یک مدل تقلید گردد. (٤) طرز العمل یامدل یک پروسهٔ مشهور علمی سازمان داده شود. (٥) تجربهٔ یک عالم مشهور میتواند تکرار گردد. (٦) یک محصول جدید میتواند تولید گردد. (۷) یک پروژه علمی میتواند انکشاف داده شود، دوباره تکرار گردد یاتغییر داده شود. (۸) استفاده های جدید از مواد محلی میتواند انکشاف داده شود. (۹) یک آلهٔ جدید علمی میتواند تدبیر گردد. (۱۰) یکی از مسایل محلی مورد بحث قرار گیرد، راه حل آن انکشاف داده شود و وسایلی برای رفع آن اندیشیده شود. (۱۱) یکی از مسایلی که جنبهٔ عملی دارد تحقیق گردد. (۱۲) یکی از مواد یایکی از وسایل موجود به منظور استفاده دیگری تغییر داده شود یابرای استفاده، موثرتر ساخته شود. (۱۳) یک رویداد خاص در رابطه ساتوضیحی که متکی بر یک اصل علمی است تحقیق گردد. (۱٤) ذهنیتهای موجود در مورد تولیدات وپروسه ها تحقیق گردد و شواهدی دراین زمینه ارائه شود. (۱٥) یک راورده معیاری ساخته شود، آزمایش گردد و یابرای استفاده، مورد آزمایش قرار گیرد. (۱)

پروژه معمولاً در نتیجهٔ مشاهده و یاطرح یک سوال آغاز میگردد. این همان نقطه یی است که سااز دانشمندان کارشان راازآنجا شروع میکنند. درحقیقت بسا از مردم عقیده دارند که میتود پروژه میتود علمی است و دو تدریس ساینس در مکاتب عالی باید از آن استفاده شود. چون

درروش خود مشابه به میتودی است که توسط ساینس دان متبحری مورد استفاده قرار میگیرد. سپس گام نخستین را باید شاگرد یاگروهی ازشاگردان به منظور تنظیم مسأله که میخواهند پاسخی بهآن بیابند بردارند.این مرحله باتوضیح فرضیهکه باید تحقیق گردد، سرو صورت دادهمیشود. اگراینطرزالعمل به کارگرفته میشود عالم جوان فرضیه رابهعنوان یک بیان مثبت توضیح میدهد وسپس برای اثبات یارد فرضیهٔ خود گام برمیدارد. (۲)

طرزالعملدیگردرمیتود پروژه ، تنظیم یکسلسله مراحلیاست تابهحلمسأله توفیقحاصل گردد. دراینقسمت ازمیتود، شی یااشیاییکه به عنوان فرآورده نهایی برای نمایش ساخته میشود ، نیز پیشنهاد میگردد . بعد از آنکه روی این مراحل طرزالعمل موا فقت حاصل گردید، سپس محقق جوان مراحل یادشده را عملی میسازد . وی میکوشد تا ازاین مراحل پاسخی به پرسش خود پیدا کند یافرضیهٔ خود را ثابت سازد ویا آن را رد کند. اوسعی نمیکند،چیزی رابه اثبات رساند. درواقع اودر مورد نتایج بهدست آمده تعصبی ندارد اوشاید فرضیهٔ خود را بهدست فراموشی سپارد ویاآن را اصلاح کند. (۳)

شکست یامأیوسی غالباً جزئی از میتود پروژه هستند. مگراینمطلب درمورد ساینس دان باتجربهیی که درجستجوی اطلاعات میباشد نیز صادق است . وساینس دادن جوانی که روزی عالم متبحری خواهد شد درقبال این شکستها ازخود ثبات نشان میدهد. گام آخرین که تنظیمکردن مواد بهیک نمایش مفید است، میتود پروژه رااردیگرتکنیکهایی که معمولاً به کارگرفته میشود تفکیک میکند. پروژه تکمیل شده میتواند درمیدان رقابت ودرمعرض نمایش قرار گیرد ویا درمورد آن توضیحات ارائه شود .

نمایشگاههای علمی:

نمایشگاه علمی محلی است که در آن پروژههای علمی شاگردان در معرض نمایش قرار داده میشوند. این پروژهها شاید تحقیقات بکری را نمایش دهند و یانمایشی از یک اصل علمیباشند. پس نمایش اثر قاطعی ارثروت علمی شاگردان به شمار میرود. نمایشگاه پدیدهیی رقابت انگیز است وشناخت وقدر دانی از اعضای رقابت کننده ومستحق پاداش دانستن آنها امری متداول به شمار میرود .

در نمایشگاه ساینس شاگردان یک صنف و یا بیش از یک صنف میتوانند اشتراک

کنند وسوالاتی را بدین نحو مطرح نمایند : آیا این پروژه توانایی ابتکار را نشان میدهد؟ آیا علمی است؟ آیا یک مهارت تخنیکی را نشان میدهد؟ آیا هدف و میتود آن روشن است؟ آیا ارزش محسوسی را نمایان میسازد؟ آیا به بصورت مرتب و آراسته‌یی تنظیم شده است؟ آیا یک مفهوم کامل را بیان میدارد ؟

قضات این نمایشگاه از بین اشخاص علاقه‌مند و خبیر جامعه و از بین ساینس دانهای متبحر صنایع، از فاکولته ها و پوهنتونها انتخاب میشوند. متصدیان نمایشگاه معمولاً قضات را هدایت میکنند تا نخست از پروژه‌ها بازدید مقدماتی به عمل آورند. در نتیجه شرایطی که قبلاً وضع گردیده پروژه‌های خوبترا انتخاب میشوند و از نمایش دهنده‌گان آنها خواسته میشود تا با پروژه‌های خود باقی بمانند. در مرحلهٔ دوم ارزیابی پروژه‌ها از نمایش دهنده‌گان آنها پرسشهایی در مورد پروژه‌های شان به عمل می‌آید. ارزیابی دوم ممکن است دو یا سه مرحله را در برگیرد، چون قضات باید با حذف کردن عده‌یی بالا خوبرنده مسابقه و دیگر جوایز مناسب را تعیین کنند .

بانیان نمایشگاه ساینس تشخیص داده‌اند که در میان رشته های علمی مختلف و در میان امثال سطوح مختلف فرقهایی وجود دارد. در اینجا غالباً مطالب مشخص در میدان رقابت قرار میگیرد. مثلاً شاگردان صنف یازدهم ، در مقابل شاگردان صنف یازدهم دیگر به رقابت میپردازند و پروژه‌های شاگردان صنوف دوازدهم در کتگوری جداگانه ارزیابی میشوند. طوری که دیده میشود پروژه‌هایی که پیرامون رشته های علمی مشخص‌تری طرح ریزی شده‌اند، امکان دارد یکجا باهم ارزیابی گردند. و کتگوریهای مناسبی انکشاف یابند. به عبارت دیگر ، شاید آماده‌گی برای جوایز در رشتهٔ بیولوژی ، فزیک، جغرافیه و ریاضی گرفته شود. کتگوریهای پروژه امکان دارد به کتگوریهای بیشتر تقسیم گردد که تجربی یا توضیحی باشند. پروژه تجربی که تحقیق و تجربهٔ شاگرد را در برمیگیرد بیشتر تشویق میگردد و به نحو مساعدتری ارزیابی میشوند. پروژه‌های توضیحی از طرف دیگر ، مطالبی چون نمایشها ، پوسترها ، تخته های اعلانات ، مجموعه ها و وسایل تدریس را شامل میگردند .

بسا از ساینس دانها عقیده دارند که پروژه‌های تجربی توانایی ابتکار بیشتری را نمایش میدهند و در تنظیم و طرز العملهای خود به فعالیتهای اشخاصی شباهت دارند که مشغول کارهای علمی میباشند ؛ ولی بعضی از ساینس دانها عقیده دارند که پروژه توضیحی سزاوار

توجیهات دقیقی میباشند. آنها ارزیابی شان را بر این حقیقت استوار میسازند که بسا از جوانان درجمع آوری مجموعه ها به عنوان چیز ها ی تفریحی علا قه مند میگر د ند . واین فعالیتها غالباً مجاری علا یق جدیدی را میگشا یند که منجر به مشا غلی علمی مفید ی میگردند. مخصوصاً سم شناسان استدلا ل مینمایند که بسیاری از همکارانشان در نتیجهٔ علا قهٔ قبلی، که به گرد آوری زنده جانها داشتند، به این تخصص ویژه دست یافته‌اند.(٤)

حامیان نمایشگاه ساینس ادعا میکنند که مزایای زیادی راازتدویر آن به دست آورده‌اند. عقیده بر آنست که نمایشگاه، به عنوان مشوقی، ساینس دانهای آینده را به حرفهٔ شان تشویق میکنند. آنها همچنین نشان میدهند که شاگردان از طریق آماده‌گی برای نمایشگاه ساینس با میتود های ساینس آشنایی حاصل میکنند؛ ذهنیتهای علمی‌را انکشاف میدهند واز موفقیتها و شکستها ی خود می آموزند و نیز استدلا ل شده است که نما یشگاههای ساینس روزنه‌یی را برای تبارز وابتکار شاگرد، که معمولاً درکار روزانهٔ صنف‌دیده نمیشود، باز میکنند وهم فرصتی را برای رقابت میسر میسازد که درغیرآن امکان‌دارد دردسترس قرارنگیرد. براساس این رقابت میتوانیم استدلا ل کنیم که شاگردان موقف یک بزرگسال را درخود انکشاف میدهند. همچنین تذکر داده شده است که آن قسمت از شاگردان مکتب که درحال رقابت دراین زمینه هستند از شاگردانی که دربرنامهٔ ورزشی مکتب شامل اند کاملاً متفاوت میباشند. بعضی از آموزگاران اظهار میکنندکه آماده‌گی گرفتن برای نمایشگاه ساینس برای شان فرصتی فراهم میکند تاشا گردان خود راخوبتر بشناسند. انکشاف ارتباط همگانی هم یکی از مباحثی است که ازطریق تدویراین نمایشگاهها صورت میپذیرد. بسیاری ازپشتیبانان تدویر نمایشگا ههای ساینس ا ستد لا ل میکنند که مزیت ا ساسی این نمایشگاهها شناخت استعداد علمی شاگردان است.

معلمانی که درقبال نمایشگاههای ساینس ا ز خود عکس‌العمل نامساعدی نشان میدهند عقیده‌دارندکه وقت تدریس درصنف کافی به نظرنمیرسد ونمایشگاه یک پیرایهٔ اضافی بوده وقتی راکه باید صرف آموزش گردد به آن مصرف میگردد. همچنین فکر میشودکه آماده گی گرفتن نمایشگاه ساینس یک معلم جدی ووظیفه شناس رااستثمار میکند ووقتی راکه بباید صرف تهیهٔ مواد وتدریس روزآینده‌اش کند، صرف آماده‌ساختن هر شاگرد برای نمایشگاه مینماید. پیرامون تدویراین نمایشگاهها انتقادهایی هم صورت گرفته است. بعضیها عقیده،

دارندکه این نمایشگاهها شاگردانی را تشویق میکند تامضامین ساینس راتعقیب کنندکه استعداد واقعی در این رشته ندارند. ماهیت رقابت آمیز نمایشگاه واستفاده معمول ازآن به عنوان وسیلهٔ پیمایش‌کار معلم ازجانب معلمین ساینس به تکرار مورد انتقاد قرارگرفته است. (٥)

باید به شاگرد فرصت داده شود تادرایجاد نمایشگاهها قبول مسوولیت نماید واین امر بذات خود ارزشهای آموزشی مهمی را دربردارد. اجرای این‌مأمول به‌صرف وقت زیادی نیاز دارد، مگرشاگردان ازآن استفاده نیک خواهند کرد. چون شاگردان به علایق یکدیگر آشنایی دارند درترتیب نمایشگاهها مطابق به میل وعلایق شان مفید واقع میشوند.

خواه شخص درقبال نمایشگاه ساینس به صورت مساعدی عکس‌العمل نشان دهد وخواه به صورت نامساعد، قاطع به نظر میرسد فکر میکنیم که آنها اکنون در مرحله‌یی ازتجربه قرار دارند تااینکه محض پیرو یک روش باشند. بدین لحاظ آنها برآموزش ساینس درطی‌سالهای آینده تأثیرعمیق وارد مینمایند واین تأثیر ادامه خواهد یافت.

پژوهش‌استعداد ها درساینس :

پژوهش استعدادها درساینس یکی‌ازفعالیتهای ماورای‌درسی به‌شمار میرود. تهیهٔ‌پروژههای علمی و رقابت آمیز در نمایشگاهها ازوسایلی اند که پژوهش استعداد ها راقرین موفقیت میسازند.

شاگردان صنوف دوازدهم برای رقابت فرصت مناسبی دارند . ازبین این شاگردان بااستعداد آنانی که بدرجهٔ افتخاری درپروژههای‌شان نایل می آیند به پاس شناخت وقدردانی ازاستعدادشان‌به فاکولته های مورد علاقهٔ خود راه‌مییابند وجوایز معینه رادریافت میدارند. مطالعات پیگیر نشان میدهد که برندگان جوایزاستعداد درساینس غالباً ساینس دانهای موفق وآزموده‌یی بار می آیند.وقتی که زمینه تبارزاستعدادها میسرساخته‌شود آنها انکشاف مینمایند. این استعداد ها ازخواص شخصیت میباشندکه باضروریات فعالیتها مطابقت دارند . بواسطهٔ موفقیت وتأثیرآن برآموزش ساینس پژوهش استعدادها درساینس‌به عنوان یک تجربه دسته بندی میشود. (٦)

سیمینارها :

یکی دیگر از فعالیتهای ممد نصاب درسی که غالباً درمکاتب بزرگ دیده میشود تدویر سیمینارهاست.اشتراک دراین‌سیمینارها، ارائهٔ رساله ویاآمادگی برای پروژه رالازم‌ندارد.

درحقیقت هدف این سیمینارها این است تاسایئنس دانها وعلمای علوم اجتماعی را درکنارهم به ارائهٔ موضوعات وا دارد . غالباً به نظر میرسد سیمینارهاتمامی ویابسیاری ازموضوعات ذیل رادربر میگیرند: شاگردان رانه تنها بانظریات آشنا میسازند، بلکه بامعرفی شان باعث شهرت شان نیزمیگردند. شاگردان بااستعداد راجرأت میبخشند تادرساحات بخصوص سایئنس واجتماعیات فهم عمیقتر وکلیتری کسب کنند؛ بیاموزند که سایئنس دانها چگونه مسایل تحقیق را انکشاف میدهند وچگونه یافته های خودرا ارائه مینمایند.

اشتراک دراین سیمینارها همیشه یک امتیاز وافتخار به شمار میرود ودوام عضویت در آنها مشروط به دوام انجام کار موفقانه درصنوف است خواندن موضوعات قبل از ادامهٔ آنها درسیمینار ازشرایط متداول به شمار میرود. کاندیدان باید علاقهٔ صمیمی در برنامهٔ پیشنهاد شده ازخود نشان دهند ودارای توانایی ذهنی عالی باشند. بدون استثنا شاگردان باید توسط معلمان شان نامزد شوند .

تدویر جلسات مباحثه ازخصوصیات این سیمینارهاست . دراین جلسات ازمردم محیط خواسته میشود تارساله های علمی را دررشته های تخصصی شان ارائه نمایند. دریک جامعه که نزدیک یک دانشگاه بزرگ قرار دارد از استادان شعبات سایئنس غالباً دعوت به عمل می آید تادراین سیمینارها سخنرانی کنند . ازکارکنان طبی اکثر به عنوان مشترکین سیمینار استفاده میشود وموسسات صناعتی سخنرانیهای دیگری تهیه مینمایند. ارائهٔ سیمینار توسط مسوولین امور قسمت مهمی از برنامه راتشکیل میدهد ؛ ولی باید موافقت نمود که گفتگوی بین سخنگویان واشتراک کنندگان احتمالاً برای اشتراک کنندگان به اندازهٔ تجربهٔ آموزشی اهمیت دارد

بسا ازمردم ازفعالیتهای ماورای صنف دررشتهٔ سایئنس حمایت میکنند. بهترین مثال شور وعلاقه یی است که دروقت نمایشگاه سایئنس ابراز میگردد. این علاقه دربسا موارد توسط نشرات به صورت مناسبی تقویت میشود .

سیمینارهای سایئنس همچنین شاید طوری تدویرگردد که از مردم محل به عنوان سخنگوی سیمینار استفاده نکنند . چنین سیمینارهایی شاید تحت ریاست یکی از اعضای شعبهٔ سایئنس مکتب تدویر گردد . سیمینار سایئنس غالباً وسیله یی است که تجارب فردی وکار پروژه را تشریح میکنند ومحتویات سیمینار برحسب علاقه، نیازمندیها وتواناییهای اشتراک

کنندگان تعیین میگردد. برنامه های آن انعطاف پذیر بوده عالباً فرصتی برای پروژههای تحقیق گروهی برعلاوه پروژههای فردی فراهم میسازد چون تحقیق ازطریق کتب نیز ازاموری است که این سیمینار مستلزم آن است، پس مکتبی که کتابخانه وتسهیلات کافی در اختیار ندارد، تدویر سیمینار های ساینس رامشکل مییابد. گـزارشهای بسیار جامعی از پروژههای تحقیقی تحریر میشوند واعضای سیمینار ، یافته های شانرا ازطریق ارائهٔ گزارشهای شفاهی پروژ ههای شان باهمقطاران خود درمیان میگذارند. (۷)

طوری که دیده میشود سیمینارهای ساینس کوشش دیگری است که درحال توسعه است بدین لحاظ این سمینارها هدف خاصی را برای شاگردانی که دررشتههای ساینس استعداد بیشتری دارند، انجام میدهند؛ مگر به نظر نمی آید که آنهاروشی برای تسریع این اهداف باشند.

به صورت خلاصه ، تمامی فعالیتهایی را که بیان کردیم احتمال دارد تأثیر مهمی درانجام فعالیتهای شاگردان دررشتهٔ ساینس داشته باشند ومعلم شاید این کوششهای اضافی رابه منطور تشویق ازاستعداد های بالقوه علمی شاگردان موجه بداند.

فهرست مأخذ ها

BIBLIOGRAPHY

۱- نکس.اف.بیر ، معلومات شملی، ترجمهٔ عبدالاحد دارش. کابل: پوهنتون کابل ۱۳۵٤ .

۲- نرمان.ل. مان، اصول روانشناسی ،ترجمهٔ محمود ساعتچی ، تهران. امیرکبیر ، ۱۳۰٤ .

۳- یوری پاولوویچ ، روانشناسی عمومی ، ترجمهٔ کامله مهر ، کابل. اکادمی تربیهٔ معلم ، ۱۳٦۰ .

4. Adapted from Encouraging Future Scientists, National Science Teachers Associations, 1968.

5. McKibbe , M. J. " The Study of New Developments in Secondary Science Grades 7-12, " Science Education, 1971.

6. Munzer, Martha E. Teaching Science Through Conservation McGraw-Hill Company, 1976.

7. The Library of Education. Teaching Science in Secondary Schools. The Center for Applied Research in Edncation, 1973.

عبدالستار پوپل

سعی شده است دراین نوشته پیرامون موضوع حفظ و نگهداری (Retention) وفراموشی (Forgetting) مواد یامطالب بهقسم فشرده بحث صورت گیرد.

قبل از دانشمند روانشناس به نام ابنگ هوس Ebbinghaus که درسال ۱۸۸۵م. راجع به حفظ مواد و مطالب، مطالعه کرد و مطالعهٔ خودرا حافظه memory یاد نمود. ارسطو راجع به حافظه وفراخوانی (Recollection) نوشته بود. ازعصراوتا این زمان روانشناسان راجع بهمشکل حفظ کردن ودرمقابل آن راجع به فراموشی متوجه بوده اند.

حفظ وفراموشی پروسه های متمم یکدیگر میباشند. حفظ به نگهداری چیزهای معلوم وشناخته شده اطلاق میشود وفراموشی به اتلاف آن. فراموشی بطور نسبی امتحانی بوده دربعضی ازساحات تقریباً به ازبین رفتن کلی منجر میشود. درحالیکه درساحات دیگر احتمالاً حصول دوباره آن دروقت ضرورت استعمال واقع میشود.

حفظ ونگهداری وفراموشی بهنحوی ارتباط به آموزش دارند: قابلیت آموزش و قابلیت به حافظه سپردن با هم ارتباط مطلق دارند. در حقیقت آنها دو بخش عین پروسه بوده شاید شخصی قادربه آموزش چیزی نگردد، تاآنرا به حافظه نسپارد. شاگردیکه مطالبی را بهزودی ودرستی می آموزد، شاید آن رادرظرف چند روز

فراموش نکند، اما شاگردی که برای آموزش مطلبی مدت زمانی ضرورت دارد تاآنرا به خاطر بسپارد آن را دیرتر ننگه میدارد. علاوه برآن حفظ مانند آموزش باعوامل مختلف تغییر میکندکه یک عامل مهم، ماهیت مواد است.

اندازه گیری حفظ مطالب :

مولی (Mouly) مینویسدکه: اینگ هوس درجه واندازه فراموشی را تحقیق کرد ومنحنی (Curve) فراموشیش راباحفظ مواد بی مفهوم که دراثربه حافظه سپردن، آموخته شده بود، ارتباط داد. (۱)

بهطور عموم سهطریق مختلف اندازه گیری حفظ ونگهداری وجود دارد: یک طریقهٔ آن یاد آوری (Recall) است. دراین روش، ازشخصی سوال میشود که بدون کدام اشاره خارجی موادی راکه قبلاً آموخته دوباره تولید نماید.

طریقهٔ دوم آن شناسایی (Recognition) است . دراین روش موضوع یا مواد آموخته شده مختلف به شخص دادهمیشود واراوپرسیده میشود، چیزی راکه قبلاً آموخته است انتخاب نماید . این طریقه برای مقاصد تجربی مفید خوانده نمیشود؛ زیرا عامل شانس برای پیمایش موضوع حفظ شده زیاد میشود.

طریقهٔ سوم دادش آموزی دو باره یا اندوخته است . این روش توسط اینگ هوس راجع به آموزش وحفظ مواد بهکار برده شد. دراین روش ار شخص خواسته میشود که موضوع را دررمان بعدتر دوباره بیاموزد. «این روش پیمایش حفظ ونگهداری بوده که ازآن بیشتراستفاده میشود؛زیرا درمقابل تغییردهنده(Variable) بسیارحساس است. (۲)

فراموشی وگذشت زمان :

نظر قبلـی در بین روانشناسان وتاهنور در بین عوام چنین است . فراموشی نتیجهٔ عدم استعمال (Disuse) یا گذشت زمان است . احتمال دارد که این موضوع تاحدی صحت داشته باشد؛ زیرا حذف کردن ، علاوه کردن یااختصار نمودن مخصوصاً در موارد ی که کاملاً فهمیده نشده صورت میگیرد؛ اماتنها گذشت زمان راجع بهفراموشی که چرا آن در بعضی ازساحات انتخابی است ؛ یعنی بعضی ازچیزها را فراموش میکنیم در حالی که چیزهای دیگری رافراموش نمیتوانیم، تشریح نمیکند . نظریات جدید دراین مورد

ایضاح میدارد که فراموشی نتیجه مداخلهٔ فعال چیزهاییست که قبلاً یابعداً فراگرفته میشود.

در سال ۱۹۵۷م . دانشمند دیگری بهنام اندرود (Underwood) مفهوم جلوگیری عطف به ماقبل (Retroactive inhitetion) را رد کرد . اوپیشنهاد نمودکه مداخله برای حفظ مواد از وظایفی که قبلاً آموخته شده نسبت به آنهاییکه بعداً آموخته میشوند، ناشی میشود. بناءً دانشمندی بهنام آروبل (Ausubel) به سال ۱۹۵۷م. بامواد بامعنی تجربه کرد و مباحثهٔ اندرود را تقویت کرده گفت : این تداخل علیه (Proactive) نسبت به ماقبل است که باعث فراموشی میشود. او پیشنهاد کرد که جلوگیری عطف به ماقبل در فراموشی تنها درلابراتوار تصنعی مهم است ویک عامل اساسی درحفظ مواد معنی دار خواهد بود. بعضی از فراموشیها درنتیجهٔ فرونشانی یاسر کوبی (Repression) بهمیان می آید .

فرونشانی در فراموشی یا (Amnesia) جایی که شخص میخواهد، چیزی رافراموش کند بهطور واضح نشان دادهمیشود . (۳)

حفظ مطالب کوتاه مدت ودراز مدت :

به اساس نظر بوگلسیکی (Bugelski) یکی از نظرها راجع به فراموشی به مسألهٔ آشنایی مواد ارتباط دادهمیشود وآن طوری انجام میپذیرد که فعالیت دماغی به صورت آنی به تجربهٔ آموزشی برای مدت زمانی اجاره میدهد. در این مواقع احتمالاً هر نوع تداخل به حفظ مواد، زیان رساننده است، در حالی که عین تداخل در مراحل بعدی کدام تأثیری وارد کردهنمیتواند. (٤) به طور مثال وقتی نمرهٔتیلفون را فراموش نموده بعد به نمره آن نگاه میکنیم، مثالی از حفظ کوتاه مدت است.

عواملی کهبالای حفظ تأثیر میکنند :

در این مورد ،اول باید فرق بین جلو گیری عطف به ماقبل را به حیث علت عمده فراموشی بشناسیم. در مورد عطف به ما قبل، چیزی که قبلاً آموخته شده با آموزش مواد جدید مورد تداخل قرار میگیرد. بعضی ازعوامل که بالای حفظ تأثیر میکند، قرارذیل اند:

تشابه آموزش قبلی وعلاوه نمودن مواد جدید:

طوری که تحقیق نشان میدهد به هر اندازه که به مواد آموخته شده قبلی معلومات جدید علاوه گردد، به همان اندازه تداخل بیشتر صورت میگیرد. هرگاه این دو آموزش از لحاظ موضوع با هم مشابه گردند، تداخل کمتر میشود. و هرگاه آن دوهمانند گردند

آموزش مواد جدید، آموزش قبلی را تقویت میبخشد. واتسن (Watson) به سال ۱۹۳۸ پیشنهاد کرد که عدم توافق نسبت به تشابه عامل مهمی در تداخل دانسته میشود. (۵۰)

زمان وفراموشی:

وقایع یا مواد آموخته شده به مرور زمان فراموش میشود. تیوری عدم استعمال مواد متکی به فرضیه یی است که عناصر عصبی را در تجربهٔ آموزشی شامل میسازد. از طرف دیگر، روانشناسان دیگری چون مک گیوچ (Mc Geoch) به سال ۱۹۴۲ مفهوم جزئی در محکوره زمانی یافتند و خاطر نشان کردند که چه نوع حوادث زمانی در حفظ حوادثهای آموخته شده تأثیر وارد میکند. حفظ، کارویژه نوع مواد آموخته شده است. طوری که میدانیم بعضی از چیزها برای مدت طولانی حفظ میشوند، درحالی که دیگران به زودی فراموش میشوند. ما میدانیم چیزی که گاهی آموخته شود، حفظ نمیشود.

انعکاس مشروط:

مطالعات کلاسیکی مشروطیت راجع به حفظ مواد نا چیز است. بعضی از روانشناسان در این مورد مشاهدات وسیعی انجام دادند، تاعکس العمل اورگانیزم را در زمان طولانی دریابند سکنر (Skinner) به سال ۱۹۵۰ از حفظ و عکس العمل منقار زدن کبوتران راپور داد، معلوم شد که این منقار زدن تا مدت چهارونیم سال وحتی بیشتر حفظ شد.

مهارتهای حرکی:

بازی آبباری کردن (شنا) را بیاموزیم، هیچگاه آنرا فراموش نمیکنیم. مهارتهای حرکی معمولاً وظایفی چون تایپ کردن، یخمالک زدن، رقصیدن وغیره را شامل میشود.

حوابهای مسلسل که بدون فکر یا بر حسب عادت آموخته میشود:

در این خصوص حفظ سیلابهای بی معنی در لستهای مسلسل نسبتاً ضعیف است سیلابهای بی‌معنی را ندرتاً به مواد بامعنی بیشتر می‌آموریم. بوکلسکی خاطر نشان میسازد که مواد آموزشی بر حسب عادت یعنی موضوعات پر پیچ، که دو باره آموخته میشود، تا ۱۲۰ روز به حافظه سپرده شده و پیشنهاد میکند که این مواد هر گاه توسط آموزش مواد جدید مختل نگردد تااندازه یی برای مدت طولانی به خاطر سپرده‌شده میتواند. (۶)

مقایسهٔ انواع مواد:

طوری که گفته شد مواد با معنی نسبت به‌مواد بی معنی یامواد عادتی بهتر حفظ میشود.

ماهیت امتحان وارتباط آن باآموزش:

وقتی راجع به فراموشی سخن میزنیم، معمولاً به قابلیتی راجع میشویم که عبارت از تولید دوباره مواد است. امتحان تولید دوباره به نام« روش یاد آوری» یاد میشود. و این امتحان در فعالیتهای روز مره از اصول معمول و موثری به شمار میرود .

بعضاً یاد آوری به منظور جواب دادن در « نوک زبان » موفق خوانده شده اگر جواب بدون کمک در آنجا توقف کند، دارای ارزش کمتر است .

روش شناسایی با مواد در لا براتوار و بعضاً در داخل صنف در امتحانهای آفاقی استعمال شده است. (۷)

تأثیر انگیزه بالای حفظ :

معلوم میشود که حفظ یا فراموشی در ماهیت خود انتخابی است بعضی از اشخاص مواد را به آسانی به یاد آورده دیگران آن را فراموش میکنند که دربین عواملی دیگر، باید شخصیت و سیستم انگیزش اشخاص را نیز شامل سازیم .

شمولیت خودی و یاد آوری انتخابی:

دیز (Deese) خاطر نشان میکند که « در بعضی از امور شخص شامل خودی میشود. هرگاه احترام شخصی او قسماً به مخاطره افتد یا نسبت آن مسأله مجبور به عمل گردد.»(۸) مطالعات مطمی وجود دارد که نشان میدهد که موادی که به نظر شخص سازگار و مساعد باشد، نسبت به موادی که مساعد نیست، بهتر حفظ میشود .

بسیاری از مطالعات نشان میدهدکه درجهٔ شمولیت خودی که شخص به آموزش مواد بخصوص از خود نشان میدهد بالای یاد آوری آن مواد تأثیر میکند .

فرونشانی یا سرکوبی:

راجع به موضوع فراموشی مواد، فروید (Freud) ۱۹۲۵م. و دیگر روانشناسان تحلیلی طریقه دیگری را پیشنهاد کردند. «دیز» در این خصوص میگوید: «برای فروید، یکی از مهمترین میکانیزمها که به وسیلهٔ آن اورگانیزمها به مبارزه میپردازند، فرونشانی است؛ زیرا انگیزههای ناگهانی غریزی معلمین برای خودی ناخوشایند میباشد. آنها شامل احساسات تشویقی گردیده این انگیزههای ناگهانی فرونشانده میشوند.» (۹)

برعلاوه دیزدرجای دیگری راجع به وجود اساسی مفهوم فرونشانی بحث میکند. او

میگوید: هرچیزی که فرونشانده شود، تلف نمیگردد، از اندازه عادی حالات فروتر برده میشود وشخص درهروقت وزمان آنرا دوباره فرا خوانده میتواند . بالا خرحافظهٔ فروبرده شده به حافظهٔ ارادی دوباره بهدست می آید. (۱۰)

تکرار: به اساس طرح مولی (Mouly) یکی ازبهترین وسایل حفظ بالا تر ار سطح دادهشده تکرار است. بعضی از متجربین دریافتند که وقتی مواد حفظ شده تکرار شد ، دریک روزفراموشی بیشتری واقع گردید. تکرار مواد ومطالب باعث ازبین رفتن فراموشی شده مواد حفظ شده را بالا تراز آغاز فعالیت آن برمیگرداند. هرگاه آموزنده درفواصل معین تکرار کند، اتلاف کمترشده احتمالاً مطالب برای همیشه در سطح بالای ذهن حفظ میگردد

تکرار درفواصل معین غرض حفظ مواد معمولاً نسبت به زیاد خوانی موثرتر است. تکرار درمطالب بامعنی، شامل اصول معین ودوباره سازمان دادن آموزش گردیده تفاهم عمیقتری را فراهم میسازد (۱۱).

مآخذ ویاد داشتها :

1. George J. Mouly, **Psychology For Effective Teaching,** New York: Helt, Reinhart and Winston, Inc. 1968, PP. 361-362.

2. **James Deese The Psychology of Learning,** New york: **Megraw:H l Bill Book** Com Pany Inc. 1952, PP. 170-171.

3. **Mouly, PP. 262 - 264.**

4. **B. R. Bugelski, The Psychology of Learning,**New York: **Henry Holt** and. Company, 1956, P.30 .

5. **Mouly, PP. 365-367.**

6. **Bugelski, P.316**

7. **Ibid, PP. 305, 318**

8. **Deese, P. 178.**

9. **Ibid, PP. 207-210.**

10. **Ibid, P. 210.**

11. **Mouly. PP. 369-370.**

For fur ther in formotin see:

12. **Journal of Educational Psychology, Vol. 66 No. 3. June 1974.**

13. **Journal of Experimental** Psychology, **Vol. 103, No.2, August, 1974.**

محقق جولات خان حکمتی

لوستل او مطالعه کول

د سواد او تعلیم یارده کړی له ترلاسه کولو وروسته د معلوماتو او روایتی پوهی د اصولو په ترڅ کی دوه اساسی عملی رامنځ ته کیږی چی یوی ته یی لوستل یا لوستنه (Reading) او بلی ته یی مطالعه کول (Stuydnig) وایی. دغه دواړه ډیر عام او تقریباً دومره معمول اصطلاحات ګرځیدلی دی چی د هر باسواد، او په تیره بیا تعلیم یافته شخص له پاره عادی بڼه غوره کوی آن تر دی چی د دغو عملیو د توپیر په درک کی هم د ځینو په فکر کی هم کله کله هیڅ او یا لږ فکر کیږی. یا په بل عبارت سړی په باور سره ویلای شی چی زموږ پوهښیرو ځینو دغه مفاهیم په خپلو محاورو او خبرو کی دایم استعمالوی خو د همو په واقعی توپیر یا اصلاً چندان خبر نه دی او یا هم پام ورته نه کوی. دا ځکه چی د دغو دواړو اصطلاحاتو استعمالول اسان دی په داسی حال کی چی هر یو یی ځانګړی خصوصیات لری. او هر یو یی د خاصو موارد او موادو په باب استعمالیدلای شی ځکه نو ده بنایی چی دغه اصطلاحات یو د بل پر ځای او په غلطه توګه استعمال شی. د دغی لنډی لیکنی هدف د همدغی موضوع روښانه کول دی.

دلته به په لنډه توګه بیان شی چی موږ د سواد او پوهی په نړی کی کوم شیان لولو، څرنګه یی باید ولولو او تر کومو شرایطو لاندی د هغو له لوستلو څخه معلومات ترلاسه کولای شو. او همدا رنګه په دی خبره به رڼا واچول شی چی د مطالعه کولو یا څیړلو (په عامه توګه مطالعه، څیړل او ریسرچ هم افاده کوی) له پاره کوم شیان او موضوعات وړاندی او تر

کوموشرایطو لاندی باید سری پوشی یایسوه موضوع مطالعه کړی چی لازم معلومات اوپوهه دهغه په مورد ترلاسه کړی .

نو'ومړی‌یه دلوستلوپه باب وغږیږو . دلوستلولموی مادایه لنده توګه ویل، پوهیدل ، رده‌کول، تفسیرول اوپه لوړآوازسره د لیکلویاچاپ شوو موادوبیانول دی (انګلیسی پښتو قاموس ۲۹۹م؛ دوا نست لرنر زد کشنری آف کرنت انګلیش ۸۱۱م ؛ ویبسترز نیو دکشنری ۱۲۹.) دا هم باید وریاته کړوچی دلیکلو اویا چاپ شوومواد وتسرڅنګ هغه لکی هم را ځی چی په د یرو یاد ښتو په لوحواو اجسامو باندی حک شوی وی، لکه دتاریخی آثارو لیکی.

اوهمدارنګه لوستل دیوه‌لیکل شوی یاچاپ‌شوی‌شی د مفهوم اخیستلویا استنباطولوته هم وایی (ده امیریکن هیریتیج دکشنری اف - انګلیش انګویج ۱۰۸۶ م)

له دعوتمر یفونوڅخه په عمومی توګه داسی استنبا طیږی‌چی لوستل ده یوازی په چوپتیا سره یاپه پټه خولړ اودستر ګولپاره لیاری کیدای شی، بلکی په لوړآوازسره‌هم عمومیت لری.

په د غه وروستی برخه کی خصوصاً داسی مسواد را ځی لکه داعلان او خبرلوستل، دپارلمان، محکمی ، علمی او دولت د تصمیم اوپریکړی اعلا مول اونور

خوزموږ مقصد اساساً د دی مواد و اوستل دی چی تول باسواده او تمایم یافته اشخاص او په تیره بیا رده کوونکی ، ښوونکی ، محصلان او استادان ورسره سرو کار لری. او ددی خبری سپینول په کار دی چی موږ کوم مواد لولو او باید ترکومو شرایطو لاندی یی ولولو .

هغه شیان چی د لوستلو وړ دی او زیات غور او ژور دکرده ایجا بوی عبارت دی له اخبار، کیسه، یاداستان دبیوبځی تیرشوی لوستوده (دکرار اوله سره لوستنی په منظور) لیکل شوی اعلا نونه او دیوالی خپرونی ، د د وستا نو لیکو نه او حتی مجلی څخه باید له یا د ونه پاسو چی کیدای شی په یوه محله یاحتی یوه نا ول کی دا سی فلسفی، علمی او ژور معلومات بیان شوی وی چی زیا ت غور او تحلیل ایجا بوی. دغه دول مضامین زیاتره په علمی مجلو او خپرونسوکی را ځی چی په یوازی سر سری لسوستنه سره هر لوستونکی په هغو باندی پوهیدای نه شی که څه هم نبا ید دمجلو مضا مین تومره عمیق او پیچلی وی چی د هغو لوستل له اندازی زیات وخت او غور ایجاب کوی او په پای کی

دغه همدارنګه پخپله دژوري مطالعې اوڅېړنې ته غوره کړي؛ اما دادول مضامين څرنګه چې دمطالعې اوڅېړنې محصول وي، بيا په خپل وارسره دنوې څېړنې اساسي او محرک هم ګرځي.

دلوستلو له پاره بهترينه طريقه کله چې په لوړ آوازسره ويل يې حتمي نه وي، له ستر ګو څخه کار اخيستل دي، يعنې لوستل په سترګو سره نه دژبې او خولې په واسطه.

دلته نوځېنې دلوستلو عادت او تکنيک ته را جمع کيږي چې بايد لږڅه توضيح شي.

دلوستلو عادت او مهارتونه او بېلا بېلې لارې چارې له همولومړيو ورځو څخه پېل کيږي چې يوزده کوونکي ښوونځي ته شامليږي. په پرمختللوهيوادو کې دښوونکي وظيفه ده چې دهر زده کوونکي دلوستلو قابليت او مهارت اندازه او مهارت ځانته معلوم کړي او دهرزده کوونکي د لوستلو دچټکتيا په لاره کې لازم ګامونه واخلي ځکه ټول زده کوونکي په يوه سويه دلوستلو قابليت نه لري نوله همدې امله ښوونکي له ډيرو ابتدايي او ساده کلمو او جملوڅخه پېل کوي او په پاي کې د ښوونې او روزنې داهداف، زده کوونکي دذوق او دمواد ودګټور توب په اساس همسې مواد ټولګي ته راوړي چې د زده کوو نکو د لوستنې مهارت او قابليت تقويه کوي.

بايد اعتراف وکړو چې له بده مرغه زموږ په ښوونځيو کې لا تراوسه په مجموعي توګه دې کار رواج نه دې موندلی چې په څه شان بايد دزده کوونکو دلوستنې او ويلوقابيلتيونه تقويه شي، اوڅرنګه زده کوونکوته وروښودل شي چې مثلاً يوه ټاکلې کيسه په يوه ټاکلې اندازه وخت کې له سره ترپايه ولولي او اساسي مفهوم يې ذهن ته وسپاري. ځکه لوستل يوازې دلوستلو له پاره نه ده، بلکې دزده کړې او په لوستل شوو مواد وپوهيدل دهغه اساسي شرط دی. پوهان په دې عقيده دي چې د لوستل شوو موادو لږ ترلږه په سلوکې ۷۰ بايد د لوستونکي په فکر او ذهن کې باقي پاتې وي که نه نو لوستل يې بې ګټې او بې نتيجې ښکاري. البته دلوستلو دعملي سرعت دمواد وپه څرنګوالي او دموضوع په اسانتيا او پيچلتيا پورې هم مستقيمه اړيکه لري.

يعنې داسې چې موږ نه شو کولای مثلاً دعلمي اوفلسفي مفاهيمو درلودونکي مواد ديوه ناول او داستان او يا اخبار په څېر په چټکۍ سره ولولو او په سلوکې ۷۰ اويا تر هغه زيات مفاهيم يې په ذهن کې وساتو.

ښوونځي اصلي مقصد دادی چې ووايو دلوستلو مهارت يو ځانګړی مهارت دی چې

.ښي او ښوونکو ته لازم دي چې دغې موضوع ته پوره پاملرنه ولري . ښوونکي
شي چې وروسته له دې چې دزده کوونکو سويه يې ځانته معلومه کړه لازم مواد
رسي کتاب يوه برخه و تاکي او له زده کوونکو څخه وغواړي چې په يوه ټاکلي
کي يې ولولي . مثلاً کولای شي له زده کوونکو څخه و غواړي چې يو يا دوه
په څو دقيقو کې ولولي او وروسته يوشمېر پوښتنې تري وکړي چې آيا په
، يې عمده مفاهيم ساتلي او که يه . دغه کار په تجربه سره هر ښوونکي دخپل ځان
ـه کولای شي چې څومره مواد په څومره وخت کې لوستل کېدای شي .
ـه کار اساساً دژبې دمضمون موضوع ده ځکه ژبه او د ژبې لوستل د ټول
اسې دي او بل هر مضمون که که ساينسي وي که رياضي، تاريخ وي که جغرافيه،
ـي او که داستان او يابل هر شي دا ټول دلوست او اوستلو له لارې زده کيږي.
مرغه څرنګه چې دلوستلو مهارت ته تر اوسه زموږ په ښوونځيو خصوصاً په تير و
ـي هيڅ توجه نه ده شوې نواکثر زده کوونکي خپل درسونه بې له تفکيکه او پرته
چې موضوع څرنګوالي ته متوجه وي په خپل سر او په بې تمطيمه تقليد سره لولي
ره داسې هم پيښيږي چې يو زده کوونکي ديو څو محدود ومحونو په لوستلو زيات
يروي پرته له دې چې لوستل شوو موادو دردة کړي او مصرف شوي وخت تر
اسب يې په پام کې ونيول وي او له همدې امله ده چې يو شميرزده کوونکي حتى
، او هندسي اوساينسي مواد په داسې توګه لولي چې ته به وايې کوم اخبار او
م دوست ليک لولي .دوی دغه مواد په لوړ آواز او حتى دچکرو هلو په‌منې
ـو په حالت‌کې لولي په داسې حال کې چې ټول پيچلي مواد او مضامين ساينسي
که اجتماعي زور فکر او آرام محيط ته اړتيا لري .

ی له پاره چې دلوستلو مهارت قوي شي او سري وکولای‌شي زياته اندازه مواد
ا کم وخت کې ولو لي دا لاندې يوڅو ټکي ګټور اوضروري بلل کيږي چې بايد
کي ونيول شي :

ـ لکه چې مخکې اشاره وشوه لوستل بايد په پټه خوله او دسترګو په واسطه صورت
نه په لوړ آواز يا تلفظ کولو سره، ځکه دسترګو له لارې مواد مستقيماً دماغ ته
ی او دتلفظ کولو په صورت کې بايداول هغه واوريدل‌شي اوبيا ذهن‌ته انتقال‌شي .

۲- لوستل باید چې جمله په جمله وي نه دا چې هره کلمه ځانګړې ولوستله شي.

۳- هره جمله دګرامري اصولو (عام اصول لکه فعل، فاعل، مبتدا، خبر او نور کفایت
کوي نه دیر پیچلي اصول) په رڼاکې باید دیوې فقرې په توګه ولوستله شي، نه داچې
په تور ته ییزه توګه هر عبارت جلا جلا.

۴- دجملو تر منځ دمفهوم او معنا تسلسل ته دې پام وساتل شي.

۵- هر پراګراف یو ځانګړی مفهوم او مطلب افاده کوي او دغه مطلب معمولاً
پراګراف په لومړۍ جمله کې افاده کېږي، چې همې ته اساسي جمله او مفهوم ته یې دپراګراف تیم
Theme وایي. نوله همدې امله دپراګراف په اضافي عباراتو باید وخت ضایع نه کړو دلکې
دغه جملې باید تعقیب شي چې داصلي جملې په ارتباط او دموضوع سره اړیکې لري.

۶- دلوستلو په وخت کې باید ټول هغه حرکات کنترول کړو چې توجه بلې خواته
وړي مثلاً دبدن په دیلا بیل برخو لاس وهل، همیشه کتل، اویادبل چا حرکاتو او یا اوار.
نو ته غوږ نیول. دغه ټکي زیاتره دهغو موادو په برخه کې لازم بلل کېږي چې په غور سره
لوستل کېږي او مطالعه کېږي، لکه درسي کتابونه دبیلا بیل کتابونو مطالعه او نور.

۷- دساده او په زړه پورې مواد ولکه ددوستانو لیکونه، اخبار، مجله او داستانونه په
زیات سرعت سره ولوستل شي چې دیر لږ وخت ونیسي په دې توګه مور کولای شو چې
زیات اطلاعاتي مواد په کم وخت کې ولولو.

او س به راشو د مطالعه کولو یا څېړلو عملیې یا په بله وینا دمعلوماتو او پوهې
حاصلولو، هغې پروسې ته چې زیات غور، دقیق فکر، ژوره اندیښنه او جدي او پر له پسې
فعالیت ایجابوي. ددغې برخې په سرکې باید ووایو چې مطالعه هم اساساً په لوستلو ښاده او
دلوستلو عادت او مهارت دمطالعې په ګټور توب، دوخت په سپما او په پای کې دمربوط کار
په سرته رسولو کې مستقیمه برخه او له همه سره مخامخ اړیکې لري. په ساده وینا سره که
څوک له لوستلو سره علاقه ونلري نو څنګه به دیوې موضوع او یا پوښتې په مطالعه کولو پیل
وکړي او کوم ه ځای به دخپلو معلوماتو په زیاتولو، ګټور ثابتولو او دعلم او پوهې په پانګه
کې د زیاتولو برخه واخلي؟ اوکه چېرې دلوستلو مهارت او قابلیت یې نه وي حاصل کړی
څرنګه به دخپلې مطالعې په حجم او پراخوالي کې زیاتوالی ور په نصیب شي؟ نوجوته ده چې
مطالعه کول اساساً په لوستلو سره پیل کېږي او د لوستلو په زیاتوالي او د عمیقې

توجه او ژوره کره په پراوکي تکميلېږي. او ځرنګه چې د مطالعې بل نوم څېړنه يا ريسرچ دی نو ديوی موضوع مطالعه کول حتماً د مختلفو منابعو څخه استفاده کول هم احتوا کوي چې دغه ريسرچ يا څېړنه بيا په عمومي دول دوه برخې لري چې يوه يې کتابي ريسرچ او څېړنه Library research او بله يې ساحوي ريسرچ Field research دی. زياتره موضوعات دواړه برخې څېړنه ايجابوي خو يو زيات شمېر موضوعات يوازې کتابي څېړنې او مطالعې ته اړتيا پيداکوي دغه دول مطالعه له درسي کتابونو څخه نيولې بيا د علمي کتابونو تر لوستلو او مطالعې او ليکونو او په تېره بيا د پوهنتون په سويه د پېپرونو او مونوګرافونو تر ليکلو پورې احتوا کوي. او د مطالعې يا Study پراوا و عمليه لکه چې وويل شو په اختصار سره له لوستلو، مشاهدې، يا ريسرچ، جدي تعقيبولو او په هدفمند توګه د پوهې د اصولو په لاس کې د دماغ په کار اچولو څخه عبارت دی (ده امېريکن هېر تيج دکشنرې آف ده انګليش لنګويج، ١٠٨٦ م.)

بايد ووايو چې د لته ر موږ مقصد د مطالعې د کتابي برخې په باب غږېدل دي او په دې ترڅ کې په لنډه توګه ديو شمېر هغو عادتونو بيانول غواړو چې زيات خلک او په تېره بيا د زده کوونکو او محصلانو په برخه ريسرچ برخه دی. پاته دې نه وي چې مطالعې د ريسرچ په معنا چې هغه خاص اصول او ميتود لري د دغې ليکنې هدف نه دی. ځکه ريسرچ او څېړنه ديوې رشتې په توګه يو ځانګړی ژور بحث او اوږده لاره ده. چې ډېر کتابونه ا هغه په باب ليکل شوي دي.

څرنګه چې نه يوازې د ښوونځي د نصاب څخه د باندې علمي کتابونه بلکې پخپله د ښوونځيو او لوړو تحصيلي موسسو درسي کتابونه هم په نهايت کې ژور فکر او جدي توجه غواړي د هغو کتابونو د ر زده کړې او د پروګرامونو د تکميلولو له پاره لازم دي چې د مناسبې مطالعې په مورد يو شمېر ټکي په ګوته شي. تر هر څه د مخه د اخبر ياد ول په کار دي چې ديوې موضوع يا يوه کتاب د مطالعه کولو له پاره بايد مطالعه کوونکي د هغې له پاره اړتيا، علاقه مندي، حوصله او پوره وخت ولري. او کله خو داسې هم کېږي چې بايې دغه ټول شيان په يوه وخت کې موجود نه وي مګر بيا هم مطالعه کول يا ديوې موضوع په باب معلومات ترلاسه کول ضروري وي مثلاً لکه د ښوونځي يو شمېر مضامين او يا د پوهنتون ځينې کورسونه او موضوعات چې د هغو لوستونکي مجبور دي لا ر موشرايطو د پوره کولو په خاطر هغه مطالعه او زده کړي. خو که چېرې دغه ټول ياد شوي صفات موجود وي او د مطالعې کولو لازم مهارتونه او شرايط ورسره مل شي

نو نتیجه حتماً مثبته ده. همدا رنگه د ذوق او علاقې تر څنګه لازم دی چې استعداد هم موجود وي که نه نو يواري په تش ذوق لرلو سره ديوه کتاب يا يوې موضوع مطالعه کول مطلو په نتیجه نه ورکوي. او هر کله چې له يوه شي سره ذوق او لازم استعداد دواړه مله شي بري او کاميابي حتمي ده .

دمطالعه کولو دشرايطو او عادتونو په برخ کې بايد ووايوچې هرڅه په هر دول چاپيريال کې نه شي مطالعه کيداى. او له همدې امله دمطالعې له پاره کتابتون او يا يوه ګوښې کوټه لازمي شرط دی. زموږ يو زيات شمير زده کوونکي چېل درسې کتابونه اجتماعي وي او کې ساينسي ، کله کله په داسي يوه محيط مثلاً رستورانت کې مطالعه کوي چې هلته نه يوازې دمشتريانو ګڼه ګوڼه وي ، بلکې درنګارنګ داخلي او بهرني موسيقي ريکارډونه هم يو پربل پسې غږول کيږي (بايد ووايوچې لږه ترلږه تيروخت کې دغه کار زياتره په اصطلاح دښوونځيو زده کوونکو کاوه.) په يوه محيط کې چې داشخاصو مسلسل تردد او د آوازونو بيلا بيلې څپې او دغمې اوريدل کيږي د مطالعې کولو کار نا ممکن دی ځکه هره ګړۍ د سړي فکر بلې خواته اړوي او موضوع په مسلسله توګه نه شي تعقيبولای دلته نو په پای کې لازمه ده چې دمطالعې کولو دمناسبو شرايطو لــه جملې شخه په لنډه ويناله لا ندې ټکي په نظر کې ونيول شي :

۱ـ دمطالعې وړ مواد و سره بايد ذوق او لازم استعداد دواړه ولرو

۲ـ دمطالعې په وخت کې دې ديځايه بيره او په ځان باندې دوخت نه ګه تحميل نه شي

۳ـ دمطالعې ځای بايد ارام او نه احلالونونکي وي .

٤ـ دمطالعې کوټه بايد کافي رڼا او صافه هوا ولري .

٥ـ که چيرې غواړو چې موسيقي هم چالانه وي لکه چې يو شمير خلک همدا سې عادت لري ، نو موسيقي بايد ډيره نرمه وي او سيمفونيک ترنم دې ولري .

٦ـ مطالعه بايد په وقفوي توګه وي نه په ډير مسلسل او ستومانوونکي شکل سره .

٧ـ دلوږې او نا ارامونونکې بيخوبي په وخت کې دفکري تمرکز کميږي او دمطالعې تسلسل له خنډ سره مخامخ کيږي .

۸ ـ د مطالعې په جريان کې بايد دکتاب يا موضوع مهم ځايونه په نښه او لازم يادداښتونه دې ورڅخه وا خيستل شي . په پورته توګه دعلم او پوهې تر لاسه کولو په لاره کې د دوو اساسي عمليو يعنې لوستلو او مطالعه کولو په باب يو څو خبرې په اجمالي دول دراندې شوې . دغه دواړه عمليې چې هره يوه يې زيات رواني او تخنيکي توضيحات ايجابوي د زياتې پاملرنې وړ موضوعات دي . د دغه ليکوال هدف هم ته دلوستونکو پام را اړول و .

د پیونګ یانګ ټایمز- مارچ ۷، ۱۹۸۱، څخه
د محمد هاشم بشریار ژباړه

دبشري ټولني تنوول

د کوریا دکارګرانو دګوند شپږمی تاریخي کانګرس ته جمهور رئیس کیم ال سونګ په حپل راپورکښي د جوچي (Jache) دمفکوری سره سم دبشپړی ټـولني سمول اوعیار کول دانقلاب عمومي دنده وبلله. اوهم یي شوونـه وکړه چي دهغي د عملي کولو د هدفونو څخه یوغوره هدف هم دیوی داسي پیاوړی مبارزی په کاراچول دی، ترڅوپه دې وسیله د ټولني ټول غړي، دهغوی پرانقلابي کېدو اوکارګری ذهنیت سمېدو سر بیره پوه اوتنویرهم شي.

دده دبشپړی ټولني دتنویرولو اوپوهـولو پالیسي دریـات ارزښت او اهمیت وړ ده او هغه دګړو دروزني لپاره یوه داسي سرچینه ده چي هموي په پوره ډول سره وده وکړی آزاد اوخپلواک وګرځي اوپه داسي شان مبتکرا او خـــلاق وي چي دکمونیستي ټولني اوپاهـــم دیوی داسي ټوالـني سره چي په هغې کې دجوچي مفکوره په بشپړ ډول سره تـطبیق او ځـای شوی وي تطابق اوسازش وکړی.

جمهور رئیس کیم ال سونګ وویل : « موږبايد سخت هانه اوکوښښ وکړو ترڅو ټوله ټولنه تنویر کړو. د ټولني تنویرول هغه یوانځیني دنده ده، ترڅود ټولني د ټولوغړو کلتوری اوذهني سويه دکالــج یاپوهنتون سویې تـه ورسوو او هغه فرق یاتوپیر له منځـــه یوسوچي د ذهني او مریکی کار ترمنځ دروي‌یا وروستي ټولني څخه راپاتي دی، اوپه دې توګه دزیاراکښانو ترمنځ بشپړ مساوات تأمین کړو.»

څرنګه چې مخه ورته اشاره کړې وه، دبشپړې ټولنې تنویرول دامانا ورکوي چې د ټولنې ټول غړي داسې وروزل شي چې حپله طبقاتي لاره پر مخ بوځي او د پسوهنتون په سویه د کلتوري او اصولي معیارونو سره سم په بشپړ ډول سره کمونستي انسانان وروزل شي.

داهمه یوه ستره ستراتیژیکه دنده ده چې دخوځې دمفکورې سره سم به دبشپړې ټولنې دتحول او دداون څخه وروسته عملي شي.

دخوځې مفکوره یوازې په یوه کمونستي ټولنه کې شته والی مومي. او په دې توګه په هغې کې تولیدي قواوې ډېرې اوړې سویې ته رسیږي، ساینس او کلتور هم یوه ډېره لوړ مرحله اشغالوي، او هم په دې شان ریار کسان ددې قدرت او توانایي په لاس راوړي چې یو څېلو اکټ، خلاق او نوي ژوند رهنمایي کړي.

د پرمختګ په همه وار (Phase) کې به د ټولنې تولیدي عملیې په بشپړ ډول سره اوتوماتیکي بڼه ونیسي، او دساینس او ټکنالوجي ددېرو وروستیو او پسر محتللیو نتیجو له مخې به هم دهغوی کنترول له دبرولري ځایونو څخه په لاس کې ونیول شي. ماشینونه به دډېر سخت شاقه او ر بروونکې انساني کار ځای ونیسي او مولدین یا تولید کوونکي به هم یوازې دپه کار لویدلیو او تودېدکې ماشینونو، تنظیم، څارنه او کنترول په لاس کې لري

مادي ثروتونه یاریرمې ده دومره زیاتوالی پیداکړي، چې توزیع یساوپش به دهرچا داړتیا وو له مخې وي او دوګړو کلتور او فرهنګي اړتیا وې به په پوره ډول سره اقناع شي په نتیجه کې به وګړي ددرړې ټولنې، ټولو روحي، اخلاقي او ثقافي موانعو څخه خلاصون ومومي، او هم به د ټولنې ټول غړي په هغو بریالیتوبونو کې برخه واخلي، چې په ساینس او ټکنالوجي او همدا شان په ادبیاتو او هنر کې منځته راځي او په همدې توګه به دپسوپه ډیر پوره ژوند خاوندان شي.

ددې اړاره همه وګړي چې په دې شان یوه ټولنه کې ژوند وکړي، باید ډېر لوړ ساینسي او ټکنالوجیکي پوهه په لاس راوړي او هم دیوې داسې لوړې سویې کلتور او فرهنګ ایجاد کړي چې ددغو پرمختګو سره مطابقت ولري.

دهغې ټولنې اصلي غوښتنې چې دخوځې دمفکورې سره سم یې بدلون میندلی وي، یوازې هغه وخت په لاس راتلی شي، چې د ټولنې ټول غړي دکلتوري او ذهني معیارونو له مخې دکالج سویې ته ورسیږي. او له همدې امله دی چې د ټولنې د ټولو غړو تنویر او پوهولو ته

باید تینګه پاملرنه وشي ، ترڅو په دې وسیله بشپړه ټولنه دمعکوري سره سم تحول او بدلون ومومي. اولکه چې جمهوررئیس کیم ال سونګ هم ویلي دي چې دبشپړې ټولنې دغړو تنویرول هغه پوا ټحیږنې دنده وه چې دهغې له مخې د ټولنې ټول غړي د کلتوري او ذهني سویې له مخې دکالج سویې ته ورسول شي او بیا په همدې توګه دذهني او فزیکي کار ترمنځ توپیر محو او زیارکښانو بشپړ ټولنیز مساوات تحقق پیدا کړي .

د ذهني او فزیکي کار ترمنځ توپیر ، دزړې ټولنې هغه بقایا او پاتې شونې دي چې د بل هر فرق او توپیر څخه د زیارکښانو په ژوندانه کې زیات شته‌والی لري. او د دغو دوو ترمنځ خپل منځي اړیکې چې دطبقاتي ټولنې د پرمختګ سره سم یې تضاد وده میندلې ده او بیا خصوصاً داستثماري ټولنې په تاریخ کې یې تضاد خپل حاد او شدید حدته رسیدلی دی ، دوګرو ترمنځ او هم دهغوی دکار او فعالیت په ژوندانه کې دیوې ستړې نابرابرۍ او اختلاف سبب کیږي .

سوسیالیستي انقلاب دتولیدي وسایلو هغه خصوصي مالکیت ته پای ورکوي. چې هغه دذهني او فزیکي کار ترمنځ تضادونه او اختلافونه منځ ته راوړي. دغه انقلاب تضاد او اختلاف له منځه وړي او له همدې سببه دکارګرانو دژوندانه دکار په شرایطو کې دبشپړ مساوات راوستلو لپاره یوه سرېزه چمتو کوي. او په داسې حال کې چې دیو سوسیالیستي سیستم درامنځ ته کیدو څخه وروسته هم فرق پاتې کیږي .

دا له دې امله چې تولیدي قواوو دومره زیاته وده نه ده کړې ، چې ماشین دانساني تولوشاقه او ډیر وزنکو کارونو ځای ونیسي نو له دې امله ددوی په منځو کلتوري او تکنالوجیکي سویو کې فرق لیدل کیږي چې دهغو له مخې په ذهني او فزیکي کارونوکي برخه اخلي.

نو د دې لپاره چې د ذهني او فزیکي کار ترمنځ توپیر له منځه یوسو او هم دزیار کښانو لپاره د مساوات او برابرۍ زمینه وکړو ، باید تخنیکي انقلاب په ګړندۍ توګه پر مخ ولاړ شي ، ترڅو بیا په دې وسیله تولیدي قوتونه په زیاته اندازه وده وکړي او هم د ټولنې د ټولو غړو په کلتوري او ذهني معیارونوکي توپیرونه محو شي .

د ټولې ټولنې تنویرول او پوهول د هغو وګړو کلتوري او ذهني معیارونه پرمخ بیایي ، چې هغوی په انساني کار او زحمت کې برخه اخلي او دا عمل هم تر هغه وخته پورې تعقیبوي ، ترڅو د دوی سویه دهغو روښانفکرانو ، انجینیرانو او متخصصینو سویې

ته جگه شي چې هغوی په ذهني کارونوکې لګیا دي. او بیا په همدې وسیله د دوی ترمنځ فرق او توپیر له منځه ولاړ شي .

کله چې دغه هدف ترلاسه شي بیا به منورین او روښانفکران کوم یو تولنیز قشر نه وي، ځکه په دې وسیله به د ټولنې ټول غړي دکالج دیوفارغ التحصیل پوهه لري اوهم کله چې په یو ایډیال او یا داسې یو اعیز مس کار کې برخه اخلي چې پــه هغه کې ذهني او فزیکي فعالیتونه په پوره متوازن ډول یو له بل سره ترکیب او یو ځای شوي وي ، دیو خپلواک او ابتکاري ژوند څخه به حظ وړي .

جمهور رئیس کیم ال سونګ ښوونه کړې ده ، دد ې لپاره چې په بشپړډول سره ټوله ټولنه منوره او د روښانه فکر خاوندان شي ، باید کلتوري انقلاب دومره په پیاوړتیا او غښتلتیا سره پر مخ بوتلل شي چې عمومي کلتوري اوذهني سویه په زړه پوري لوړه شي او دهمدې لهمخې دهر چاکلتوري اوذهني معیارونه پهتدریجي ډول سره دکالج دفارغ التحصیل سویې ته ورپورته شي اوددې لپاره یومهم کاردادې چې ویناد ې چې د ښوونې او روزنې فعالیتونوته چټکتیا اوپر مختګ ورکړل شي .

دښوونې او روزنې په ترڅ کې انسان یوخپلواک فکراوهم دطبیعت او ټولنې یوه دیسره ارزښتناکه پوهه په لاس راوړي اوهم داسې خلاق اوابتکاري قابلیت ته وده ورکوي چې د هغه په وسیله یې درک کوي او ورته بدلون ورکوي .

پسوالجي دښوونې اوروزنې دفعالیتونو دغوره پرمخ بیولوپــه تـرڅ کــې ددې امکان رامنځ ته کیږي چې نوي نسل ته سمه ثانوي ښوونه او روزنه ورکــړه شي اوددې تــوا ن پیداکړي ، ترڅوهغه مقدماتي پوهه په لاس راوړي چې دوی د کالج په ښوونه اوروزنه کې

ته اړه لري او هم پېداسې شان وروزل شي چې د پراخې پوهې، لوړو اخلاقو او سالم
په درلودلو سره واقعي کمونستان وي.

او هم یوازې هغه وخت چې د ښوونې او روزنې فعالیتونو په ښه توګه پر مختګ وکړي
امکان را پیداکېږي چې په پراخه پیمانه سره لایق او مستعد کدرونه وروزل او هم پیا
، توګه دپوهو او منورو اشخاصو په شمېر کې بې ساري زیاتوالی رامنځ ته شي.

همدغه‌سې به د ټولنې دعمومي کلتوري او ذهني معیارونو دلوړولو په برخه‌کې مرسته
ی او هم به‌د بشپړې ټولنې دتنویر عملیه مرحله‌په مرحله‌په واقعي توګه سره اسانه کړي.
همداشان جمهور رئیس کیم ال سونګ ښوونه کړې ده چې سوسیالیستي ادب او هنر ته
ـه وده ورکړه‌شي او هم دسوسیالیستي کلتور لاره دې د ژوند سره په ټولو اړخونوکې
یت پیداکړي ترڅو په دې وسیله دزیارکښانو فرهنګي او ثقافي سویه پر مخ ولاړه شي
داشان بدني روزنه او سپورت ته دې باید د ژوند سره حتماً وګرځي، ترڅو بیا په دې توګه
ری، تکړه او غښتلي ځوانان ټولنې ته وړاندې شي.

دحوچې د ژوندې مفکورې اهمیت دغه ماهیت او محتوی په پوره ډول سره درک شوی
ټوله ټولنه‌په ښه توګه سره تنویر او وپوهول شي. او هم په هغې کې ټولې وظیفې او
نه په ښه ډول سره پر مخ ولاړه شي. او په‌دې توګه یې هغه لاره‌هم په ښه ډول سره
انه کړې دچې دهغې سره سم ټوله ټولنه د بریالۍ توګه سره دحوچې د مفکورې
سمه جوړه شي.

کوم وخت چې په بشپړ ډول سره ټوله ټولنه انقلابي وګرځي، کارګري طبقاتي رنګ
کړي، منوره او روښانه شي، هلته به بیا یوه داسې کمونستي ټولنه تحقق ومومي چې په
کې به انسان په پوره ډول سره آزاد او خپلواک وي.

لیکوونکی : کیریل گورباچیویچ
KIRILL GORBACHEVICH

مترجم : زرین شاه ماموخیل

دقاموس لیکنی تاکلی معیارونه

قاموس یې په ریښتنې توگه دتمدن ملګری بللی دی ، دملی ژبې دکشنری یا قاموس دهغه ملت دولسی شعور خزانه ده چې د تولی داوبړدی مودی له حافظی څخه په میراث وړ پاته شوی ده. دنولسمې پیړی نامتوانگوست اکاډیمیسن ای. سریزنیوسکی I. Sreznevsky و لیکل: «هره کلمه دهغې مفکوری څخه نماینده گی کوی چې ، خلکوپه مغز کې ژوندکوی هغه څه چې په کلمه کې جوتشوی په ژوندکې هم موجودو ، او څه چې په ژوند کې یې ځای ده در لود دهغه دپاره کلمه هم نه وه.» (۱)

هغه کلمې چې راټولیږی او په قاموس کې بیا ځپریږی (په ریښتنی او منطقی طریقه) ددنیا د بشر تصویر دی . اناتولی فرانس دقاموس دمضمون په باره کې الهام بخښوونکی کلمې ویلی دی: «قاموس د کایناتو الفبایی ترتیب دی: قاموس د ټولو هغوچې ویل شوی اوشوی دی ، یو ډیرغوره کتاب دی . ټول نورکتابونه په قاموس کې دی ...که وکړو کړی: دکلمودامجموعه دبشریت داصلی مځکی دغوښی ، وینی او دروح کار دی.» (۲) په لوروسویه د قاموس لیکنی د کار سرته رسول دیو ملت د عمومی کلچر وده ښیی . نوځکه دا تصادفی نه ده چې دملی ژبې دقاموسونو نمونه او ځپرونه ، رسمی دولتی اورگانونو اکادمیو (لکه په روسیه ، هسپانیه یافرانسه) کې ، یا دپوهانود ټولنی دیر نامتواورگان(لکه په لویه بریتانیه کې.)

خوقاموسونه یوازې د یوملت دکلچرزیرمه نـه ده، بلکې دژبې خزانې هم دي.
دیرقاموسونه دکلچر دژبې دمخابرې دلوړولوزورورې آلې دي او دیرې ګټورې وسیلې دي
دژبې دپالیسې دعلمي اثبات دپاره. په دې برخه کې ، د ټولیومعیارونو قـاموسونو ځانګړی
مخصوص مهم رول لوبولی دی. پوشکین په نیمګړې جمله کــــې وایي :
«د ژبې دودونه، د کلمې معتدل اونرم استعمالونې ته لـه‌دوده سره‌سمه قـوه او وده
ورنبخښي . ددغو قاموسونو اهمیت چې د محاورې دپرمختګ په دې مرحله کې چې ژبـې
ته زیات میلان اودخبرو کولو فصاحت‌اوبلاغت ته‌دیره مینه‌پیداشوې‌پوره زیات‌شوی‌دی.
دقاموسونو په کتګوریوکې معیاري قاموسونـه اصلاً دنورو قاموسونو دتألیفونو لـه
دولونو سره (لکه سیکوپیدیا، تاریخي ، دیالکتیکي ، اوداسې نور قاموسونه) توپیر لري.
دمعیاري قاموس مشخصه داده چې دمعیاري او منل شوې ژبې کلمې تر ټاکلې تاریخي‌سرحده
لري. دا په زړه پورې دنده په غاړه لري دپرسم او دیربشپړ تعریف دمکنې معنی اودمعلی
دلږتوپیرله مخې د ټولو کلموپه‌کله په قاموس کې داخل شي ، سبکې ، ګرامـرې او دنحو
خاصیت یې ښکېږي برلا شي د کلمو داسې ریښتنې پراختیایـې ترکیبونـه اوګـدونې په دې دول
قاموسونو کې په نظرکې نیول کیږي. دمعیار ی قا مـو س ا سا سي مفهو م د ا د ي چې
د ژب پوهنې هغه کره‌وړه جوت کړي چې دژبې‌دقواعدې سیستم کې متانعکاس‌وي، د ټولو
دمنلووړوي، دژبې دواکمنو لیکوالوله دودسره‌سم وي.
معیاري مشرحه قاموسونه معمولاً ددود سره‌سم کلمه په‌پراخه تشریحې بنه‌وړاندې کوي.
دساری په دول، په معیاري په زړه پورې قاموس کې dogovor (treaty) (ترون) باید
دقاموس‌لیکنې په بنه‌معنی اوتعریف شي ، دجمعې په‌شکل‌په‌طبیعې توګه بیان شي. د خبج اغیزې
چې په دې کلمه بانـدې لـویږي په نظرکې ونیول شي ، نه باید په یوارخیزه توګه کلمه
معنی شي . داکلمه په‌عمومي توګه agreement (روغه) معنی لـري او داضافت دتورې

Proposition o : dogovor o mire, o druzhbe, o vzaimopomoshchi, o sorevnovanii (treaty of peace, Friendship, mutual assistance, Socialist emulation).

(د صلحې ترون ، دوستي ، دوارخیزې مرستې ، سوسیالیستي سیالي) .

خو په د یر پیاوړې د لیل بـل ځای موافقـه معنی لـري لـکه : bussiness or
(د مشغو لتیا یا د تجا رتـې قرار داد موافقه) commercial agreemen, contract
د dogovr na دکلمې جوړښت پل ځای هم استعمالیږي :

dogovor na perevozku gruzov

dogovor na postavku oborudovaniya ،(د(کرایی‌تړون)، ، (freight contract)

(machinery Supply contract) ، (دما شین برابرولو تړون) ، په چاپولو کی ، ددی

گلمی dogovor na داستعمال بېلګې وګوری:

dogovor na knigu na broshuru (Contract to puplish a book a pamphlet).

(دیوکتاب یاپام فلیت دچاپولو تړون)

دمعیاری قاموسونو تألیف پوپېچلی کار او ډیره درنه دنده او ریاضت غواړی . ژبه سره له ټولو معیارونو د ودی نوی ټوپ ثابت دریځ لری. ربتیاده چی دمعیاری غیتلی تیوری په نسبت کوم چی دواقعیت سره سم ،وام اوپایښت لری دېشر مستقله او ځانګړی توجه دادبی فلکلوری میراثو پیژندنی ته په دی اخیرو وختونوکی راګرځیدلی ده.

داوږدی مودی دپاره، ژب پوهانودژبی‌له مصنوعی طبیعت سره دګماتیک dogmatic (ټمبیرله منونکی) دریځ درلود، دژبی په باره‌کی ددوی دمعیارونو هدف نه بدلېدونکی بېلګه درلوده. نودی عمل معمولاً دژبی دودی او د ژبی دویجاړېدو هدفونه جوت کړل . دهرراززبنی ابتکارچی دژبی داروئی او ګسرزونی سبب ګېده دغصی او اعتراض سره مخامخ و اودرټلو وړبلل‌کیده. په مشخصه توګه دفرانسی اکادمی، چی په کال ۱۶۳۵ کی یی دکاردینال ریچی لیو Richelieu په ابتکارپنسټ کېښودل شو، دی اکادمی دلومړنی‌معیاری قاموس د تألیف هڅه وکړه، دژبی له تقاضا سره‌سم یی دغه ته حاصله کېدونکی دنده یوځلی د ټولو دپاره په‌غاړه واخیسته. دهغه وخت دانه هیرېدونکی خبری نن ترموږپوری‌راوسیدلی دی ، او هغه داوی چی د معیاری قاموس د لیکلوپه کمیسیون کی یو فرانسوی اکا د میسین دقضاوت په وخت کی وویل که چیری د هغو ټاکلیواو د اعتماد وړکلمو په منځ کسی‌سپکی او بدغونی کلمی په قاموس کی‌ځای کړای شی نوزه‌به دا کادمی له غړیتوب څخه استعفا وکړ م خو په نتیجه‌کی د ا دول کلمی په قاموس کی‌شاملی‌شوی‌اواکادیمسین استعفاونه‌کړه. دشوروی اتحاد اکاد یمسین لیوشچیربا Levsherba د شوروی اتحاد د علومو د اکا دمی د اد بیاتو او ژبی دڅانګی په جلسه کی وویل ، دفرانسی اکادمی د قاموس لیکلو محا فظه کاری د دی سبب شوه چی ، د څو پیړیو دپاره‌یی د فرانسی ژبی دودی مخه ونیوله.» (۳)

شوروی ژب پوهانو څېل ځانونه دکلمو د Purism پیوریزم (دژبی دسپېڅلتوب ته

ملا ن) له ماتوري او ذهني پې حاصله شويو نو څخه خلاص کړي دي، د ژبې تاريخ په قانع کوونکي توګه ښکاره کوي چې د پر ابتکارات چې په پيل کې ورانوونکي جوتېدل، خو په حقيقت کې ډير ګټور وو، او د ژبې په لوړ تيا او ترقي کې يې غټه ونډه اخيستې ده. د ساري په دول روسي کلمې او ټکر تيکا Otkrytka (Post card) (پست کارت) ، از کو کوليکا Uzkokoleika (د ريل تنګه لاره) او ايليټريچکا elektrichka (اطرافي برقي ترن) چې د
(Otkrytoye pis'mo, uzkokoleynaya doroga, electricheskiy poyezd)

له فريزو نو څخه تشکيل شوي دي کله کله د تر ټنې ور «غير اصلي کلمې» بللې کېدې. همدا سبب و چې ژب پوهانو او ادبي انتقا د کوونکي آ ي . ګور نفيلد A. Gornfeld د The Torment of word (دکلمې عذاب د ول نومي نامتو کتاب) مولف په کال ۱۹۲۲ م. کې وليکل: «دا ډيره ناوړه ده چې دژوند د پېښو په وړاندې ديکتاتوري دريغ ولرو پنځه و پشت کاله پخوا otkrytka کلمه ماته ډيره ناوړه او نمونه يې ښکاره يده چې دا و ديسه Odessa د ښار د بو مي له خولې لو مړ ی ځل را وتلې وه، خو اوس يې هر څوک استعمالوي دې کلمې لومړنی خاصيت له لاسه ورکړی چې په ښارکې به يې وازې ډيو سړي له خولې په روانه او سليسه توګه ويل کېده.» (٤)

د ژبې د خالص کولو دلومړنيو تجربو رد ول په هر اړ خيزه توګه د تر ټينې ورزه دي، سر له دې ټولې هغه کلمې چې په ځينو ځايونو او وختونو کې ثبتې او خوندي شوي دي بايد په مدرنو معياري قاموسونو کې داخلې او ځای ورکړل شي . د معياري قاموسونو د موادو انتخا ب پرا بلم کوم چې د دريو پيړيو څخه په زياته موده کې د مختلفو هيوادو ژب پوهان په د ې طا عو نې نا ر و غې مبتلا و و . اوس په پرنسيپ کې حل شوي دي . معيا ري دوله قاموسونه اوس د خزانې بهه (مأخذ) لري، قاموسونه معياري ادبي ژبې لري او تعقيبوي يې او د ژبې دا دول لغتونو ته يوازې په خپل ځان کې ځای ور کوي. اکا د ميسن شچرباز Shcherba's د دې دول قاموسونو د بنسټ په باره کې وايي: «د دې راز قاموسونو شعوري ژبه د تاکليو د بشري ټولنو د وخت د ټاکليو لحظو مجموعه ده ، د ريښتنې يوازنۍ ژبې داسې قاموسونه نشته چې په بله بڼه يې د قاموسونو د جوړولو مواد تاکلي وي، هغه کلمې چې په دې قا مو سو نو کې را ټو لېږي شا يې په مختلفو ټولونو او مختلفو ز ما نو پو ر ې اړېکې ولري خوتر اوسه يې ډېر منظم سيستم بڼه نه ده نيولې.» (٥)

معیاری قاموس دانتخاب او ټاکلنیا په پرنسیپ بنسټ لري او یوازې هغه کلمې پکې داخلیږي چې د ادبي قوانینو دمعیار سره سمې او ورته ارتیاوي. ددې ټکي باید یادونه وکړو چې دعصري معیاري قاموس لیکنې په تخنیک کې ددغو ټاکنو او انتخاب بنسټ د اکادمي دکتلاګونو دمعلوماتو په ملیونونوکار دنوولا ړدي، دهغوله مخې د کلمې مروج توب او استعمال یادداشت کیږي او دا کار دقاموس لیکنې دزیار مادي بنسټ جوړوي، نه دقاموسونو دتألیف کوراو دموضوعاتو مناقشې.

دانتخابولو پرنسیپ په پراخه پیمانه دمختلفو قاموسونو د پرتله کولوسره دکلمو څو پلوي معماوي‌بڼه په مقایسوي توګه تشریح کوي او په عمومي دول دژبې دکلمو حلد ترکیبوي او تنظیموي‌یې. دیري ځلې دا پوښتنه کیږي چې ولې د ولا یمور دهل Vladimir Dahl قاموس (۱۸۶۳-۱۸۶۵) د۲۰۰،۰۰۰ لغتونو په شاوخوا کې درلودل، حال دا چې دا کاد مې دیری بشپړې خپرونې د ملړنې روسي دادبي ستندردشوي ژبې ۱۷ جلدي قاموس (۱۹٤۸ ۱۹۶۵) دغور او تحیرتیاله مخې دکلمو شمیر ۱۲۰،٤۸۰ وو. دابرابر شمیر ددې ادعا دملا تړ غوره ثبوت نه‌دی چې روسي ژبه څو ملیونه کلمې لري. ددې خبرې تشریح دیره ساده ده. ده هلز Dahl,s قاموس یو ریفرینس قاموس دی. معیاري موضوعات نه لري دلیښن Phrase یا نومګري جمله د دسیمه ییزی اصطلاح ګانو قاموس د (٦) په‌دې قاموس کې دهل ادبي کلمې داخلې کړي سیمه ییزې محلي بندیزشوي کلمې (لهجوي کلمې) دیری لرغوني کلمې، دحاضروخت کلمې، او حتی مصنوعي جوړې شوي کلمې. دا کاډ مې ۱۷ جلدي قاموس معیاري موضوعات لري دا قاموس دروسي ستندردشوي ژبې لومړنی قاموس وچې دپوشکین له زمانې څخه ترحاضره وخته پورې لغتونه پاوېې لري. محوروزنکی بندیزونه لکه لرغوني کلمې، مخصوصې اصطلاح ګانې او سیمه ییزې کلمې په دې معیاري قاموس باندې باروي، هریوه له دغو کلموڅخه‌هغه‌وخت په قاموس کې داخلیده‌چې پراخ ادبي ژورنالیستي چلند کې بهیي ونده اخیستله، او یا په یې دعصري تولنیز ژوند په هد فونوکې مهم رول لوباوه.

په طبیعي دول په دغه قاموس کې بې معنې او شدلې اصطلاح ګانې، عملي نامحدود شمیر نوي اختراع شوي کلمې، استعدادي کلمې یا دانفرادي مولفینو اختراع شوي کلمې نه داخلیدلې. په نتیجه کې، معیاري قاموس مرزته دستندر د ادبي ژبې دکلمو په باره کې پوله

نظریې راکوي ، حال دا چې په سلها وزره مخصوصې اصطلاح ګانې ، لهجه وي کلمې ، بې معنې خبرې او داسې نوردې قاموس له هدف څخه دباندې ځای لري. دواقعیت پلویان معاصر پوهان عقیده لري چې دستندردشوې ادبي ژبې دکلمو شمېر دځرګندوالي او درک له مخې له یو ملیون څخه کلمې او له ۳۰۰،۰۰۰ څخه زیاتې کلمې دي.» (۷)

دغه معیاري قاموس دکلموخزانه ده؛ داادبي ستندردشوې ژبې دقاموسي سیستم انعکاس دی او په عین وخت کې دژبې دسم استعمال ډېره پخه قانون جوړونکې دنده په غاړه لري.

* * * * *

په شوروي عصرکې په غټه پیمانه دقاموس لیکنې کار وجود لري. سربېره دي چې دا یوه لنډه موده ده په سلونو قاموسونه چې مختلفې بڼې لري دراز راز مرامونو په غرض تألیف شوي دي (په دوو ژبو اینسیکلوپیډک، مخصوص ریفرنسي قاموسونه چې دعلومو دمختلفو څانګو او داسې نوردي.) په ضمني توګه دمعیاري قاموس لیکنې ډېر مختګ په لوړي څه کېږي.

دمعیاري قاموس لیکنې دودې مهمه مرحله په ۱۹۳۵-۱۹٤۰ کلونو کې دروسي ژبې دتعریف شوي قاموس په خپرېدو د ed. by. D. ushakov په وسیله پیل شوه. داپنستیز خپرونه د عمومي لوستونکو د پاره دغه کار د تکل او دعملي دندې تر سره کول وچې مخکېې دشوروي دپوهانو یعنې ۱۹۲۰ کال په شاوخواکې دلینن: تألیف «دروسي ژبې لنډ قاموس» چې له پوشکین تر ګورکي (پیتیټ لا رویس Petit Larousse دیو مودل په شان پیل شوی و.» (۸) دقاموس ریښتني مولفین، دشوروي غوره پوهان وو. وینوګرادوف V. Vinogradov، جي وینوکور G. Vinkur ، بې . لا رن B. Larin ا س.اوزیګوف S. Ozhegov ، بې تو ما شیوسکي B. Tomashevsky او دي. ا شاکوف D. Ushakov دازیارو یوست چې داسې ورکړې کتاب د قاموس په بڼه جوړکړي چې د لوستونکو سره دامرسته وکړي چې دروسي ژبې دقاموسي دود، ګرامري او فونتیک معیاري بڼو سره بلد شي. دروسي قاموس لیکنې په شته منتوب تکیه کول او دکلمو د ټاکنې دپاره د مولفینو دعقلي پرنسیپونو په څېرا جرا، دکلمو دتعریف دپاره دتصنیف سیستم په سبکي نښو معرفي کوي، تر څو دا امکان اوورتیاتر لاسه شي چې هرکلمه په مختلفو بیانیو او موقعیتونو کې خپل تېنګ پایښت وساتلی شي. داوشاکوف قاموس په پراخه پیمانه دروسي ادبي معیاري ژبې دتوازن له آسانولو سره مرسته کړې ده، او له دې پلوه ډېر شهرت لري او دادبي انتقادکوونکو له خوا دستاینې وړ پېژندل شوی ده.

که څه هم داوشاکوف قاموس لوی ارزښت لری، خو هغه معاصرو لوستونکو ته اوس د داوور معیاری ډیفرېنسونه برېښي. کله چه هم دی قاموس ۱۹۲۰ تر ۱۹۳۰ کلونو په موده کی یو لړ اغېزی د ژبی په بدلونو اچولی دی. خو ددی قاموس دلومړنی موقعیت تاکنی له مخې د ۱۹۵ پېړۍ د نورو مونو د روسی ستندرد ادبی ژبی پوری اړه درلوده. دا انعکاس او اغېزی په دوارو خواو یو د کلمو په تاکلو او بل په معیاری سبکی نسخو باندی اوېدلی وی. دساری په ډول داوشاکوف قاموس دزاړه مسکو دتلفظ د نورم پلوی کوله او هغه دتلفظ مودل باله. همدا ډول یی په ځیر سره دواقعی دکلماتو په معنی کی یو لړ بدلونونه راوستی وو.

لکه داوشاکوف قاموس دابیتړنټ abiturient «یوزده کوونکی چی ثانوی انیستیتوټ کی دا خیرنی ازموینی د پاره ناست وی» په معنی تعریف کړی، او دسنتیتیکا Sintetika کلمه له یوی تبصری سره « په فلسفی توګه پرکتاب مین» تعبیر او ترجمه کړی چی « دفلسفی څېړنو میتود یا مدل نتیجه اخیستل یی په ترکیب کی نغښتی ده » په مېړنه دوسیه دابیتړنټ abiturient کلمه معمولاً د هغه شخص د پاره استعمالیږی چی دلورو زده کړو په منظور لیسی ته داخلیږی نه د هغه شخص د پاره چی دثانوی ښوونځی یا لیسی آخیرنی ازموینه ورکوی (ددی مطلوب مخصوصه کلمه وی سکنیک Vypusknik « ښوونځی پرېښودونکی» موجوده ده)، دسنتیتیکا کلمه(انسان مواد جوړوی او له هغو څخه تولیدات لاس ته راځی) په منظور استعمالیږی نه فلسفی دڅېړنی دمیتود په مفهوم.

داوشاکوف دقاموس او معاصر استعمال ترمنځ دورته تکیو ډیری نمونی موجودی دی. که څه هم په کلی توګه دژبی وده سوکه او تدریجی بڼه لری (دنا څرګندی ژبی او ښتل دنمونی په توګه دیوه ساعت دچاپی دلحظو دبدلیدو سره پرتله کولی شو)، دژبی دودی اندازه او دژبی په نورو مونو کی چټک بدلونه په توفانی انقلابی او اقتصادی انتقالی دورو کی او دکلچری ګرندی ودی او تولنیز شعور سره پراختیا مومی. دروسی معیاری ادبی ژبی د سبک په سیستم باندی دغو مراحلو مخصوصی غټی اغیزی کړیدی، دشوروی په وختونو کی د توانی او دهنر په درک سره دخبرو کولو په دول کی تغییر راغی. دکلمی په مقابل حساسیت او اریان پاتی کیدل او دحقیقی کلمو دپلویانو په وړاندی سپک نظری او منفی عکس العمل ښودل چی دبڼی له مخی یی په سوچه توګه دانقلاب نه پخوا دوره پوری اړه درلوده وروسته پاته یوه ړومبنی مفکوره وبلله شوه. په دی دوره کی د روسی ژبی دودی اصلی ځیره دموکراتیکه وه. ادبی معیاری ژبه او مسلکی اصطلاحات ډیر وخت په بی اختیاره توګه په عامیانه خبرو کی استعمالیدل. په رشتیاچی پرسپکتیو

انځور، پوهنه، پرابلیما Problema (Problem) پرابلم-پرنسیپ، پرنسیپ تیندېنسیه tendonsiya (tendency) مېلان او داسې نور توکلمو «د کتاب مینه» لیبل ته لاره ومیندله او د هغو د زیاره استعمال د سبک حقیقي بڼه ونیوله، نن ورځ له دغو کلمو سره حتی د ښوونځي ماشومان هم ښه بلد شوي دي او پر ته د سبکي بندیز ونو څخه دا کلمې په کار وړي.

په کال ۱۹۵۲ د شوروي اتحاد د علومو د اکاډمۍ د لوړ مقام پرېکړې سره سم د لوی تشریحي قاموس برابرولو ته اقدام وشو تر څو د روسي معیاري ادبي ژبې بشپړ لوی پکې ومېنځ ته راشي. د روسي ژبې د اتلو جلدي قاموس چې نن د اکاډمۍ د قاموس غوندې شهرت لري د ۱۹۵۷-۱۹۶۱ کلونو په موده کې چاپ شوی دی. ۱۹۵، ۸۱ کلمې لري، مولفینو یوازې کمیتي بدلونونه په لغتونو کې په نظر کې نه دي نیولي (چې ځینې کلمې له استعمال لوېدلي دي هغه حذف کړې او ځینې نورې چې د استعمال زیات شهرت ولري هغه قاموس ته داخلې کړې)، بلکې کیفي ارزښت یې زیات دی، د نویو معنی گانو څرگندونه، د څېړنو بدلونونه، گرامري شکلونه او داسې نور یې ښې گڼې پکې خوندي شوي دي. لکه د ویسوتنیک Vysotnik کلمه چې د اوشاکوف د قاموس په ضمیمه کې یې «نوی» معنی د «لوړو الوتنو، متخصص پیلوټ» تاکل شوې ده. خو د اکاډمۍ په کوچنۍ قاموس کې د دې کلمې نوې معنی «د لوړو ماڼیو ابادوونکی» ژباړل شوې ده.

د اکاډمۍ دغه چاپ شوی قاموس د اوشاکوف د قاموس پرتله یو زیات شمېر تفسیر شوي نقل قولونه لري چې د مطبوعاتو د خیالي کیسو او مروجو مشهورو علومو څخه اقتباس شوي دي. د اکاډمۍ کوچنی قاموس هغه اغیزمن ماله وه چې ژبنۍ محاورې ته یې وده ورکړه، او د مدرنې روسي ژبې د ساتلو منلی ساتن ځای شوه. د دې معیاري قاموس نوی څېړنه نمونه وروسته تیاره او چاپ شوه.

د شوروي اتحاد د معیاري قاموس لیکنې په تاریخ کې د ذکر شوي قاموس چاپ او خپرونه یوه مهمه پېښه وه، د روسي ژبې د معاصر ادبي ستندرد لوی قاموس (Great Academy Dictionary) تر نامه لاندې د اکاډمۍ له خوا په ۱۷ جلدونو کې چاپ او خپور شو. چې لنډه بڼه یې GAD حروف دي. د دې لوی قاموس په باره کې وینو گرادوف Vinogradov ولیکل: «د ملي ژبې د هغو جلدي لوی پر مختلونکی قاموس تألیف د داخلي خلکو د پاره چې په

هغه ژبه څېړي کوي یو لوی او مهمه پوښته ده او په کلي توګه د ټولنې دپاره مهم یو غوره عمل ګڼل کېږي. داد ټولو ملیتونو هغه ده، په تېره بیا یوازې نه داچې ډېر لوی قاموس دی بلکې له دې وجه چې هغه د پرعالي دی.» (۹).

داقاموس په لېننګراد کې دشوروي اتحاد دعلومو داکاډمي دروسي ژبې د انسټیټیوټ دشوروي اتحاد قاموس لیکنې دمرکز له خوا خپور شوی و. له همدې نیټې څخه اکاډمي دقاموس دتألیف منبع او ددودځای وبلل شو. په ۱۸ پېړۍ کې زموږ هیوادوال چې ددوی په منځ کې نامتو لیکوالان او پوهان لکه فونویزن Fonvizin ، دېرزهوین Derzhavin ، کوناژهنین Knyazhnin ، بوګدانوویچ Bogdanovich ، لیپخین Lepekhin موسین پوشکین Musin- Pushkin اوداسې نور، روسي ټولنې ته دروسي اکاډمي قاموس وړاندې کړ، چې لومړنی معیاري قاموس و. همدا ډول په لېننګراد کې په یې ساري توګه او ملیونو نه د قاموس کارتونه په دوسیو کې موجوددي چې په خپله شوروي اتحاد او خارج کې ډېر شهرت لري او دا کارتونه د اکاډمي دهغو قاموسونو دپاره بنسټ ګڼل کېږي چې تر اوسه چاپ شوي وي. ۱۷۰۰ جلدي قاموس غټ شهرت ترلاسه کړی دی؛ چې داقاموس دلیکوالو، دخېړنکو، ژورنالیستانو، ژباړونکو او ښوونکو له خوا استعمالېږي: هر یو چې روسي ژبه مطالعه کوي او دخپلې مورنۍ ژبې سره دژباړې کومې مینه لري دا قاموس ورته ډېر ارزښت من دی. په کال ۱۹۸۰ کې، دقاموس له لارښوونکو مولیفونو څخه اکاډمیسین اس. ابنورسکي S. Obnorsky دشوروي اتحاد دعلومو داکاډمي له لیکوالو غړیو څخه اس. برخدروف S. Barkhudarov ای. استرینا E. Istrina ، اف : فیلین F.Filin اووي چېرنیشف V. chernyshev ، او دنلا لوژي یا ژبپوهنې داکتر. بابکین A. Babkin د لنین دجایزې په اخیستلو بریالي شول. GAD سرته رسېدلی دروسي قاموس لیکنې هغه لومړنۍ بشپړ شوې کار دی چې د کلمو دعلمي مطالعې بنسټ په ډېره غوره طریقه پکې کېښودل شوی دی او د کلمو متن یې له هغو ډېرو ډېرو مختلفو تفسیرونو سره مل دی چې له ورځنۍ استعمال سره عملي اړخ لګوي. له ۳۲۰،۰۰۰ زیاتو تفسیرونو ته په دې قاموس کې ځای ورکړی شوی چې دشوروي اتحاد دلرغونو اد بیاتو نو څخه اقتباس شوي دي. GAD په اخیرنۍ جلد کې دا کسفورډ د قاموس خوندی په اقتباسونو او را اخیستلو شتمنه شوې دی، چې یو تاریخي قاموس دی؛ او دانګلیسي لغتونه ریکارډ کول یې په ۱۲ پېړۍ کې پیل کړل او دقاموس دوبشپړ دنامتو

قاموس په نسبت چې په ۱۹۶۱ کال چاپ او خپور شوی دکلمو له حیثه ډیر شتمن او غښتلی دی (۱۰) دغه استاد دهغو کلمو د معنی د پوهیدلو غوره نمونې دي (کوم چې کله زیات له یوه دوه څخه افعال لري، او هغه چې ۲۶ معنی گانې لري) نو د تعریفونو ثبوت او سبکي نخښې موږ ته عملي عینیت را ترگوتو کوي. تفسیر شوي اقتباسونه ددی ډول قاموس د پاره ضروري او رگاریگه بر خه تشکیلوي چې بې له دې اقتباسونو د ولټير په قول قاموس یوا سکلیټ دی. ادبي اقتباسونه د کلمو ژوندی اړیکې ښیي، چې د دوی د ژوند چاپیریال او فضا ژ بهده. دقاموس د محتوی ارزښت یوازې په منطقي سمښتونو او وچ قاموسي تعریف کې نه دی نغښتی. کلمه په متن کې ژوندی کیږي او د نورو کلمو سره د خاصو اړیکو په لړ لوچې په ادبي مثالونو کښې جوتیږي ځلا پیدا کوي. راځئ چې روسي کلمه یولیبکا Ulybka (موسکا) یوه موسکا ښایی خوندوروي، دملنډو او پیغور بڼه ولري، دخواشیني موسکاوي، دخوښي موسکاوي د کرکې او اهانت موسکاوي . . . په خوشحالي او دیکمرغي سره موسکاوي، ناوړه موسکاوي . . . ځلیدونکي او مخ غوړیدونکي موسکاوي، په مخ سورخي پیداکیدونکي موسکاوي، څوک ښایی چاته په موسکا سلام وروا چوي یا په موسکا دکوم شی مبارکي ورکړي، په موسکا ځواب ورکړي او داسې نور داټول او خاصیت دهري کلمې په باره کې تقریباً رښتیادي.

GAD قاموس په معیاري ارزیابي باندې ډیر تأکید کړی دی، او دتلفظ په بدلونو فشار اچوي، خو دښوی له مخې متردد وگرامري شکلونو ته گوته نیسي. GAD همدا ډول ددقیق او نښتیځل شوي سابقي دریفرنس دشکل له مخې چې دکلمو اصلي بڼې د پخوانیو معیاري قاموسونو په حیرونوکې ریکارد شوي دي دامانتي اصلي ریښې کلمو په باره کې په ښه توگه دلنډو معلوماتو نو تې جوتیږي. کهڅه هم GAD یوازې دکارد ارزښت ور ریفرینس نه دي دبلکې دادبي معیاري روسي ژبې د کلمو د معیاري استعمال بیانوونکي او وړاندې کوونکي دی او همدا ډول دمعیاري قاموس دتألیف غوره منبع ده کوم چې دلوستونکو سره دهغو ادبیاتو په پوهیدلوکې مرسته کوي چې دپوشکین Pushkin له وخته پیل شوي دي.» (۱۱)

دې ټکي ته هم باید اشاره وکړو چې GAD دمعیاري قاموس لیکني تیوري په عمومي توگه غني او شته منه کړې ده. دروسي دلغتونو دتشریح پرنسیپونه او کرنلار دشوروي اتحاد دنورو ملي ژبو دقاموسونو دتألیفو د پاره یوه نمونه شوه. برسیره پردې د GAD قاموس دنورو مخصوصو روسي قاموسونو دتألیف د سلسلې جوړولو دپېل د پاره ورنی قوه شوه .

د مګرا دنیکلمو دوه جلدي قاموس (لینګراد ۱۹۷۰ - ۱۹۷۱) او یو جلده ی قاموس (لینګراد ۱۹۷۵) چې ا. یوګنیووا A. Evgenyeva په وسیله نشرته چمتو شوی ، ریفرنسی قاموس د روسي خبرو ګموالي چې د ال. کریسن L. Krysin او ال. سکوار تسوف L. Skrortsov (مسکو ، ۱۹۶۲ ، ۱۹۶۵) ریفرنسي یا مأخذي قاموس چې د روسي ادبي معیاري ژبې د نورمونو سره د مشکلو کلمو د استعمال په باب په ترعنوان لاندې خپره شوکي . ګورباچویچ K. Gorbachevich په وسیله ایډیټ شوی ده ، (لیننګراد ، ۱۹۷۳) ؛ ریفرنسي قاموس چې نوي لغتونه او معنی نو میږي چې د این. کوتیلووا N. Kotelova او یه سوراکین Y. Sorokin په وسیله ایډیټ شوی د مسکو ، ۱۹۷۱) ؛ لنډ تعریف شوی روسي قاموس د خاوجیانو د پاره چې و ا. روزینووا V. Rozanova له خوا ایډیټ شوی (مسکو ، ۱۹۷۸) ، روسي عباراتو قاموس چې ا مولوتکو A. Molotkov په وسیله نشر ته چمتو شوی (مسکو ، ۱۹۶۷) د روسي معیاري ادبي ژبې صفتونه چې د ک. ګوربا چیویچ او ای. خبیلو E. Khablo له خوا نشر ته چمتو شوی (لیننګراد ، ۱۹۷۹) او داسې نور مأخذي یا ریفرنسي کارونه دي.

سره له دې چې د معیاري قاموس لیکنې ساحې د پرپر مختګ کړی خو بیا هم دهغو ضرورتونو او اړتیا و د پاره د قناعت وړ نه بریښي چې ورځ په ورځ مخ ته راځي . روسي نړیوال بین المللي ژبه ده او د مطالعې وړ ژبه ده ، لکه الکسي تولستوی چې ا تکل وکړ ، « دهغکې په تولو غو کوکي . » (۱۲) تقاضا د ډیرو قاموسونو د پاره ، په تیره بیا د معیاري قاموسونو د پاره ، چې د ا قاموسونه وروسته له چا په زرد ببیلیو ګرافي د لطافتونو سره غوره کوی . داسې نور حالتونه موجود دی چې د GAD ته ورته د نویو قاموسونو د جوړېدو اړتیایي رامنځ ته کړی ده لکه اس. اوژهیګوف S. Ozhegovs د روسي ژبې قاموس.

دعلمي او تخنیکي انقلاب ، او داقتصاد ګړندی وده او په وروستیو لسیزو کې د برف کوچ غوندې د نویو علمي معلوماتو حرکت غټې نتیجې راتر ګوتو کړي دي ، چې د نویو او چټو پرپالیتوبونو د اختصاصونو زمینه برابره وي . چې په دې برخه کې ویلی شو ، چې بې له هیڅ راز مبالغې کم تر کمه هره ورځ یوه کلمه په ژبه کې نوي زیږي . او دا پسوازی تخنیکي پرمختګ پورې نه ده بلکې د علمي معلوماتو ګړندي وده ده. دېرهې قدرت ، کوم چې یوهې ځانګړې داحق وړ په برخه دی چې نړی درک کړی شی ، په زیاته اندازه په شوروی اتحادکې دودی او پرمختګ په حال کې دی. په کال ۱۹۵۰ او ۱۹۶۰ د ۱۰۰۵ نمونه د نویو علومو لکه : (Futurology; plasmochemistry; geohygien ، کیمیاوی فضا bionics)

او داسې نورو برخو کې په روسي ژبه کې جوت او راميخ ته شوي دي. علمي اصطلاحاتو د ورځني ژوند په څېرو کې جريان لري، دژبې د لغتونو مجموعې دخلکو په ژبه منحل او زغمل شوي دي چې داد لغت پوهني څرګنده وده او پرمختګ بللی شو، دساري په ډول د اوژګوف Ozhegov قاموس تر اوسه پورې دالغتونه :

Lazer (laser) magnitofon (tape recorder,)' gerbitsidy (herbicides)

نه لري، حال داچې نن دنړيوالو يو کوچنی هم په پورتنيو کلمو پوهيږي. يوازې يو څو کاله مخکې د ekologiya (ecology) او akselevatsiya (acceleration) اصطلاحاتو خپل خاص ځای درلود خو په مشهور او مروجو مطبوعاتو کې يې استعمال نه درلود.

دGAD قاموس لومړنی چاپ مروج او اشنا لغتونه نه لري لکه:

Atomokhod (nuclear - powered, vessel) . datchik (transducer) Kompyuter (computer), kosmo drom (space-launch caomplex)

Lazer (Laser) lunokhood (moon rover) neftekhimiya (petroleum Chemistry)

Perfokarta (Punch card) Sukhogruz (dry-cargo ship) telefilm (Tv. film)

او په زرونو لغتونه په دې قاموس کې نه دي راغلي. يوه زياته اندازه نوي لغتونه مدرني روسي ادبي ژبې ته د سپورت، تعريح، طب او داسې نورو برخو کې داخل شوي لکه:

Akvalangist (agua-lung diver)' badminton baidar - ochnik (kayak rower) turpokhod (a hike) او داسې نور.

په عين وخت، په حقيقي او عقلي بڼه د ډېر شيو لغتونو نمونې ډېر ډېر ځلي په روسي ژبه کې استعمال لري لکه:

mikroklimat (microclimate) mikromir (the microworld) mikrorayan (microdistrict) او داسې نور. د روسي ژبې انيستيتوت قاموس ځانګې تر ۲۰۰ زيات کارتونه په دوسيو کښې اچولي دي چې په avto - avtobenzovoz (petrol tanker), avtovokzal (bus terminal), avtogonki (car races), avtionspektor (road potrolman)

او داسې نورو لغتونو پيل کيږي. دا ټول پورتني لغتونه تر اوسه په معياري قاموسونو کې نه دي داخل شوي، خو په منځني توګه په څېرو کې استعمال لري. دعصري ژوند ګړندی پرمختګ او په هراړخيزه توګه دشيانو درک کول او په طبيعي توګه دمعلوماتو راغونډول

ته پاملرنه، دمضمونو او هدفونو نسرمنبع د عملي اړیکو اغېزې دګن شمیر افنونسو

دیو ډول کېدو دنظم او سمښت سبب شوي دي، لکه: .(raketa - nositel (carrier roket

او داسې نور. match-revansh (return match)‘ shola-Intrernat (boarding-school).

پخوا کله چې لهجو ادبي معیاري ژبه وتغذیه کړي، اوس هغو کلمو دلومړنيو علمي مسلکي کلمو پهه غوره کړې ده که څه هم دا کلمې په تیره زمانه چندان خوندوري نه وي. دغېنو کلمو دشمیرله مخې، په خصوص په سلوکي نوي کلمي دمأخذي قاموس(نوي لغتونـه او معناوې) مسکو، ۱۹۷۱، مخصوص اصطلاحات دي، (۱۳) ددېر وعلمي اصطلاحاتو لمولي یامجازي مفکوري دامقاومت ښيي چې دوی باید دادبي معیاري ژبي بشپړونکي برخه شي .چې ددې دول عبارتو نمونې دلته درپه ګوته کوو :

dushevnaya travma (psychic trauma), moralniy Vakuum (moral Vacuum)

او داسې نور ډېر دي. خودا یوازې دهغه چاپه غوښتونکي وزیف کولی شوچې پوه دي او هغوی خوندونوپسې ګرځي . داحقیقت دی چې ټولې کلمې په معیاري قاموسونوکي ځای داخلې شوي، حتی هغه کلمي چې نن په مطبوعاتوکي په پراخه پیمانه خپرېږي دوی دوخت یوې واقعي ازموینې ته اړتیا لري چې عمومي پېژندګلوی ترلاسه کړي اوپه ادبي نرې کې ومنلې شي . دجي سي میریم کو G.C. Merriam coشرکت چې دوبستردقاموسونو خپرونه په غاړه لري دنویو کلمو یا Neologisms داز موینې لس کلن زیار ویوست.

داخوته خبره ده چې قاموسونه دژوندله کړندي کاروان څخه شاته پاته دي. اودا درز نن ورځ دښکاره ولوو ږده. دځینو ابتدایي اټکلونوله مخې ، د GAD پهدوهم چاپ کې په سلوکي شل یاپنځه ویشت نوي کلمې داخلې شوې دي . خو دا ښکاره ده چې ډېرې کلمې پـه څوجلدي قاموسونوکي لا ځاى نه دي نیولی شوي اوداخلي شوي چې تألیف اوچاپ به څوکلونه وخت ونيسي .ددغي آرزودسرته رسیدنې دپاره دبلیټونو پروخت چاپ او پرڅای خپرونه چې (د ټاکلیو کلونو دپاره دقاموس مواد په برکې لري)

دشوروي اتحاد دعلوموا کادمي دژبود انیستیتوت دقاموس دڅانګې لـه خوا په ۱۹۸۰ کال پیل شول .

د تألیف تمرین اودمعیـاري قاموسونو بشپړول لـه ژورفکراو هراړخیـز تـفصیل سره چې دلیکسیکالوجي Lexeicology ګرامراو دژبي پهتاریخ پـانـدې بنسټ ولري نږدې

اړیکی لری. دال. شچیربا L. Sherba اس. اوبنورسکی S.obnorsky ، وی. چیرنیشو V.chernyshev ، وی. وینوگرادوف V.vinogradov ، بی. لارین B.Larin اس، اوژیګوف S.Ozhegov دکار دیرپه زړه پوری او باارزښت خپرونی په شوروی وختونوکی منځ ته راغلی چی داف. فیلن F. Flin ، ای. باب کین A. Babkin ، پی. دینیسوف P. Denisov ای. اوګینیوا A. Evgenyeva ، یا. سوروکین Yu. Sorokin ، اف سوروکولیتف F. Sorokoletov او داسی نوروکار د معیاری قاموس لیکنی مخصوصی پوهنی یکښی تحلیل او تجزیه شوی دی.

دقاموس فهرستی سیستم تیارونه او دقاموسونو تألیفول په زیاته اندازه پیچلی او زیات زیار غواړی، چی ددی تر لو مهمو اجتماعی کتابونو چاپ ډیروخت او پراخه سینه او حوصله غواړی او داکتابونه داوږ دومودو دپاره خپل اهمیت ساتی دقاموسی دموادو دمرحله یی برابرولی په پروسه کی کمپیوتر هم په زړه پوری رول لوبوی دروسی ژبی په ریورژ Revers نومی قاموس کی (مسکو، ۱۹۷٤) اودروسی ژبی فریکوینسی نومی قاموس (مسکو، ۱۹۷۷) کی دکمپیوتر رول پوره جوته دی. دخیرنو خو انیستیتوتونه اوعالی پوهنځی دازیار باسی چی قاموس لیکنی تخنیکونه ماشینی او خپل کاری کړی.

ځکه نن معیاری قاموسونو جوړولوته ډیراره لیدل کیږی او څرګند علت یی په دی کی روسی ژبی درول زیاتوالی دی. هر څه چی ددغو قاموسونو بنا قوی وی، نو په ریښتنی روسی ژبی درول زیاتوالی دی. هر څه چی ددغو قاموسونو بنا قوی وی، نو په ریښتنی توګه به معیاری قاموس وی، دکاکچری ژبی اودودونو ته یوغوره ساتن ځای وی. په عین حال کی بایدله هغه کچه او مصنوعی د ګم څخه دده وکړو چی دژبی دودی او پرمختیا دستوالی سبب کیږی. بی ځایه به نه وی چی دلته دایوان بایودون دی کور تینی Ivan Baudouin deCourtenay دکلمو یادونه وکړو: ودادیره په زړه پوری ده چی یوقانون جوړونکی واوسو، پوازی د ژبی په برخه کی نو ځکه هر یو عملی ګرامر پیژندونکی چی په خپله موضوع باورولری نو باید هغه خپره او نشر کړی، دادیره ګرانه ده چی یو دحکمونو او فیصلو له صادرولو څخه خلاص کړی. نو دیری خالصی سپیڅلی کلمی په واقعی توګه دضرورت له مخی په مغزو کی ثابتی پاته کیږی چی دموږ ژبی دپاینښت په وسیله وی هغه سمه اوآباده کړی.« (۱٤)

مأخذ: د شوروی اتحاد دعلومود اکادمی داجتماعی علومو Social Sciences مجلهم لومړی ګڼه: ۱۹۸۳ کال.

Notes : یاد داشتونه

1. I.I. Sreznevsky. Thoughts on the History of Russian, St. Petersburg, 1887, p.103(in Russian) .

2. A.France, La Vie litteraire, deuxieme serie, paris, 1899, pp.278-279,280.

3. Quoted from F.P. Sorokoletov, (The Traditions of Russian Lexicography), Voprosy Yazykoznaniya, No 3, 1978, p.33.

4. New Wordlets and old Word, petrograd, 1922, p.56(in Russian).

5. L.V.Shcherba, Language System and speech Activity, Leningrad, 1974, p.266 (in Russian).

6. V.I.lenin collected works, Moscow, Vol. 35, p.434.

7. P.N.Denisov, The Vocabulary of Russian and Principles of Its Description, Moscow, 1980, pp.55-55(in Russian).

8. V.I.lenin, Collected works, Vol. 35,p.494.

9. V.V.Vinogradov, «The Seventeen-Volume Academy Dictionary of the Modern Russian Standard literary Language and Its Significance For Soviet Linguistics»' Voprosy Yazykoznaniya, No.6, 1966, p.3.

10. For quantitative dote see L.P.Stupin, (Modern English and American Defining Dictionaries), Inostranniye yazyki V shkole, No.2, 1968, P.68;P.N. Denisov, The Basic Problems in the theory of Lexicography, Moscow, 1976, P.207(in Russian).

11. F.P.Filin «On the New Defining Dictionary of Russian», Izvestia ANSSSR, Section of Literature and Language, 1963, Vol.23, Issue 3,p.179.

12. A.N.Tolstoy, Complete Works, Vol.13,P.342 (in Russian)

13. N.Z.Kotelova, «The First Essay in lexicographic Description of Russian Neologisms», New Words and the Dictionaries of New words, leningrad, 1978, P.23 (in Russian).

14. I.A.Baudouin de Courtenay, Selected Works on General linguistics, Vol.I.Moscow, 1963, P.51(in Russian).

حسین یمین

واژه سازی در زبان دری

هر زبان ویژه گیهای خودش را دارد چه در زمینهٔ آواز شناسی کارکردی، چه درساحهٔ مور فولوژی (صرف)، چه در مورد ساختار جمله وچه در بخش واژه شناسی و واژه سازی، البته زبان دری هم در این زمینه ها دارای ویژه گیهای مختص به خود است .

ما در اینجا تنها درباره واژه سازی (نیولوگیزم) وساختار کلمه در زبان دری به پژوهش وبررسی میپردازیم ، زبان دری زبانی است دارای قدرت ترکیبی خیلی زیاد ، کمتر زبانی در دنیا پیدا میشودکه به این اندازه مساعد برای ساختن واژه های ساخته (مشتق) وآمیخته (مرکب) باشد. همین قدرت ترکیبی واژه ها در زبان دری است که در زمینهٔ بیان هرگونه مفهوم وادای معنای هر نوع واژه دخیل رادر این زبان میسر ساخته برای گوینده ونویسنده مجال آنرا میدهد تادر بیان مفاهیم میان واژه های گوناگون ساخته وآمیختهٔ آن یکی را که بهتر رسا ننده مقصود باشد انتخاب واستعمال کند ویا در کلام واژه های هم معنی (مترادف) راار گونهٔ ساخته وآمیخته در پهلوی ساده به کار برد.

باید گفت که برخی از واژه های دری که امروز ساده پنداشته میشوند آنهم دراصل از جمله واژه های ساخته وآمیخته بوده است که بنابر شدت آمیخته گی وکثرت کاربرد امروز واژه ساده گفته شده اند ازقبیل واژه های : خورشید (خور+ شید) ،دشمن (دش پادژ+ من)، دشنام (دش پادژ+ نام) ، خورد (خور+ پسوند ماضی ساز «د»)، آورد (آور+د)، بافت (باف + پسوند ماضی ساز «ت») ونظا یرآن . اینجا بحث روی واژه های ساده صورت

نمیگیرد؛ زیرا این موضوع مربوط میشود به بخش تاریخی مطالعۀ زبان وریشه شناسی که اکنون زمینۀ کار مانیست و اما باید گفت که همین واژه‌های ساده درساخت واژه‌های ساخته وآمیخته عنصر اساسی اند، بدین معنی که هسته وپایه یاده عبارت دیگر اصل واژه‌های ساخته وآمیخته را تشکیل میکنند. به همین اساس واژه‌سازی دری رابایدد ردوبخش جداگانه مطالعه کرد: ساخت واژه های ساخته (مشتق) وساخت واژه‌های آمیخته (مرکب) .

نخست ،ساخت واژه های ساخته (مشتق)

واژه‌های ساخته همان واژه‌هایی راگویندکه متشکل ازیک واژک (مورفیم) آزاد ویک یاچند واژک بسته باشد. البته واژک آزادکه اصل واژه را تشکیل میکند،یا ازگونۀ اسمیه‌ها (اسم، صفت، ضمیر، عدد) میباشد ویاازگونۀ فعلیه‌ها (اصل حال، اصل ماضی.)

مثال:

روزانه (روز« اسم» + پسوند نسبتی «آنه»)، خوشتر (خوش «صفت» + پسوند توصیفی «تر»)، خودی(خود ضمیر مشترک + پسوند اسم فعلی «ی»)، نخستین (نخست «عدد» + پسوند وصفی «ین»)، روش(رواصل حال + پسوند اسم فعلی «اش»)، گفتار (گفت اصل ماضی + پسوند اسم‌فعلی «آر») . واژه های ساخته در زبان دری همچنان میتوانند بیشتر ازیک وند داشته باشند، بدین شکل:

۱- «پیشوند + پیشوند + اصل»؛ مثال:

نابکار، ناهماهنگ، ناهمگون ....

۲- «پیشوند + پیشوند + اصل + پسوند»، مثال :

نابکاران ،ناهماهنگی ، ناهمگونی ، بی همراهی ....(۱)

۳- «اصل + پسوند +پسوند»، مثال

ثروتمندی، خواهشمند، نمایشگر، نویسندگی ، پرورشگاه، دانشگاه...

٤- «اصل + پسوند + پسوند+ پسوند»، مثال.

نمایشگران، دانشمندی، پرورشگاهها....

البته در واژه های ساختۀ چند وندی در صورت افزودن وند های دومی وسومی به

---

(۱) دکتور محمد رضا باطنی توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ۱۳۵٦ ، ص ۱۷۹.

تدریج وندنخست با اصل نسبت بەوند دوم اصل گفته میشود. به همین گونه اصل باوند اولی ودومی نسبت بەوند سومی اصل گفته میشود وبه این گونه تاآخر، مثلاً درواژەهای ناهماهنگ، ناهمگونی، نمایشگران، دانشمندی.

۱ـ آهنگ اصل اول و «هم» پیشوند

باز هماهنگ اصل دوم و «نا» پیشوند

۲ـ گون اصل اول و «هم» پیشوند

باز همگون اصل دوم و «نا» پیشوند

وباز ناهمگون اصل سوم و «ی» پسوند

ویا همگونی اصل سوم و «نا» پیشوند

۳ـ نما اصل اول و «یش» پسوند

باز نمایش اصل دوم و «گر» پسوند

وباز نمایشگر اصل سوم و «ان» پسوند

٤ـ دان اصل اول و «اش» پسوند

باز دانش اصل دوم و «مند» پسوند

وباز دانشمند اصل سوم و «ی» پسوند

درواژەهای ساخته کەاز دوگونه (اصل‌اسمی و اصل‌فعلی) باآمدن وندها تشکل مییابند وندها نظر به وظیفه وعمل خود به دو دسته جدا میشوند: یکی وند هاییکه پیوست با اصل اسمی یا فعلی در ارتباط بەمعنای اصلی، واژەهای جدید رامیسازند ووند های واژەساز گفته میشوند.

ودیگروند هاییکه بعضاً مثلاً پیشوندهای فعلی‌که تنها بافعل آمده‌گرد انهای فعلی رااتمام میکنند وبعضاً مثلاً پسوند فعلی که با اصل‌فعلی(اصل حال یا اصل ماضی) ویا اصل اسمی آمده بیانگر شخص اول، دوم، سوم ویا عدد (مفرد وجمع) بوده شخص مربوط به خودش را میشناسانند وند های صرفی گفته میشوند

پیشوندهای صرفی عبارت انداز. پیشوندهای استمراری «می، همی»، چون: میروم میرویم، میروی، میروید، میروند ....

همیگوید، همینویسد ....

پیشوند های نفی ونهی، چون: نرود، نیاید، مخور، مرو.. .

«پیشوند تأکید «ب» ، چون : برو ، بگفت ، بنویس .... و پسوند های صرفی عبارت اند از :

پسوند های فاعلی با اصل حال ، مثلاً نویس + «ا م ، یم ، ی ، ید ، ا د ، اند» . پسوند های فاعلی با اصل ماضی ، چون : نوشت + «ام ، یم ، ی ، ید ، صفر ، اند» پسوند های فاعلی با صفت چون : خوب + «ام ، یم ، ی ، ید ، است ، اند » پسوند های مفعولی با فعل گذرا (متعدی) ، مانند : گفت + «ام ، امان ، ات ، اتان ، اش ، اشان» یعنی گفتم (به کسر « ت » مرا گفت) ، گفت‌مان ، گفتت ، گفت‌تان ، گفتش ، گفت‌شان... پسوند اضافی بااسم ، چون : کتاب + « ام ، امان ، ات ، اتان ، اش ، اشان» همچنان وند های واژه ساز که واژه‌های نوبا مفاهیم تازه را میسازند نیز به دو بخش یعنی پیشوند های واژه سازو پسوند های واژه ساز جدا میشوند .

اینگونه پیشوندها درآغاز واژه پیوسته ویکجا بااصل خودمعنای جدیدی رامیرسانند البته اصل‌واژه در این صورت نقش اساسی دارد. پیشوند های واژه هم با اصل فعلی می آیند و هم با اصل اسمی .

۱- پیشوند های واژه ساز با اصل فعلی . این گونه پیشوند ها همراه با اصل فعل (اصل حال یا اصل‌ماضی) آمده مفاهیم نورا ارائه میکند وعبارت اند: « بر ، در ، فرا ، فرو ، وا ، باز ، ور» ؛ مثال :

« بر + اصل حال یا اصل ماضی » ؛ چون : برانداز ، بررس (بررسی) ، برگیر ، برگشت ، برداشت ، برخورد ، برانداخت ، برزد ، (بالا کرد) ، برآمد ....

«در + اصل حال یا اصل ماضی » ، مانند : درگیر ، در خور ، در آمد ، درمانده ، درگذشت ... ، «فرا + اصل حال یااصل ماضی » ، چون : فراخور ، فراگیر ، فرا گرفت فرا خواند ، فرا رسید ، فرا آورد (فراورد) ....

«فرو + اصل حال یا اصل ماضی » ، مثلاً فروکش ، فرو گذار ، فرونگر ، فروشد ، فروبرد ، فرو نشانده ....

«وا + اصل حال یا اصل ماضی» مثلاً وادار ، وارس (وارسی) وا مانده ، وا داشت وانمود ، وارست ، وارهاند ، ....

«باز + اصل حال یا اصل ماضی » ، مانند .. باز نمود ، باز پرس ، بازگشته ، باز-

خواندن، باز دید...و ور + اصل ماضی، چون: ورشکست، ورداشت (برداشت)...

۲- پیشوندهای واژه ساز بااصل اسمی: این گونه پیشوند ها با اسمیه ها (گروه اسم) پیوسته واژه های نو را میسازند و عبارت اندار:

«ام، هم، به، بی، نا، با» واژه های ساخته از این گونه، اسم و یا صفت را تشکیل میدهند، چنانکه:

الف) پیشوند های «ام، هم» اسم سازاند، مانند:

امروز، امسال، امشب، همسایه، همسفر، همراه، همرزم، همپایه، همدم، همدل، همکار، همبزم ....(۱)

ب) پیشوند های «به، بی، با، نا، بر» صفت سازاند.

مثال: بنام، بهوش، بخرد، بیکار، بیجا، بیهوش، بی تمییز، بیمایه، بادوام، با اراده، باادب، نادان، ناکام، نابرابر، ناپیدا، برکنار، برقرار، .. باید گفت که واژه های ساختهٔ فوق حدود کاملاً مشخص و معین را طوری که دسته بندی شده اند، ندارند؛ بلکه میتوانند یکی در زمینهٔ دیگری به کار روند، بدین معنی کـه میتوان واژه ها یی از گونهٔ «الف» را بعضاً به حیث صفت استعمال کرد وگفت: دوستان همدل، رفقان همرزم....

وواژه ها ی قسم «ب» را به گونهٔ اسم مورد کار برد قرار داد، چون: بیکاران همواره خوارند، بی ادبان را ادب آموزید، ناکامان باید بکوشند، ناکام همواره خجالتزده است... این گونه زمینه های کار برد در واژه های ساده نیز دیده میشود، مثلاً واژه یی که صفت تشخیص شده است بعضاً به حیث اسم استعمال میشود و این امر را وظیفه ورابطهٔ باهمی واژه تعیین میکند، چنانکه در ذیل واژه «نیک» نخست بـه حیث صفت و بعد بـه صورت اسم استعمال شده است: کار نیک مورد ستایش است.

با نیک در آمیز و از بد بپرهیز.

پیشوند های واژه ساز فعلی بعضاً میتوانند با اصل اسم نیز آیند، مثلاً آمدن «فرو» با «تن» و «مایه» به شکل فروتن وفرمایه... همچنان پیشوند «نه» گذشته از آنکه پیشوند صرفی است و با فعل می آید، چنانکه قبل از آن ذکر شد، بعضاً بـا اصل اسم نیز میپیوندد، مثلاً بانهمیده، شنیده، دانسته، به شکل نفهمیده، ندانسته، ... این واژه ها اصلاً متشکل از

---

(۱) سیدکمال طالقانی، دستور زبان فارسی، چـاپ اول؛ ۱۳۴۰، ص ص ۹۰-۹۱.

(اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه») اند و در این صورت اسم مفعول اند که بعداً پیشوند «نه» با آنها آمده است و به همینگونه در بعضی از موارد دیگر نیز پیشوند های واژه ساز فعلی با اسم مفعول(اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه») به کار میرود، چون: درمانده باز مانده، نادوخته ،نارسیده ....

همچنان پیشوند های واژه سازبعضاً باواژه های آمیخته (مرکب) نیز میپیوندند، ازقبیل: ناخودآگاه، نادست زده، نا دست خورده ، بی سروپا، بی سازوبرگ ، بی آب ورنگ ، بی‌گفتگو... بعضاً امروز به جای برخی ازپیشوند های واژه‌ساز، واژه‌های عربی به‌کار برده میشود که میتوان ازآن گونه ترکیب صرف نظرکرد، مثلاً به جای عدم آشنایی، عدم همکاری غیردوستانه، غیر موافق. بایـد شکل اصلی آنها را استعمال کـرد وگفت: نـا آشنایی ، ناهمکاری، نا دو ستانه ، ناموافق .... ویابه عوض واژه‌های صاحب تجربه، صاحب‌خرد ، صاحب غرض ... میتوان گفت ونوشت: باتجربه، باخرد، باغرض ....

پسوند های واژه ساز :

وند هایی اند که باپیوستن درانجام واژه کلمه‌های نوبامعانی جدید میسازند ، پسوند های واژه ساز در زبان دری زیاد است. بنابر ان ، بـا نظر داشت مفهوم دهی تـازه بـه واژه باارتباط به معنای اصلی واژه پسوندهای واژه‌ساز اینگونـه بخشبندی میشوند :

۱ـ پسوند های اسم فعلی (مصدری) : ازآن گونه پسوند ها اند که غـالباً با یک اصل از اصلهای فعل (اصل‌حال یاماضی) آمده اسم فعل یاحاصل مصدر رامیسازند، اینگونه پسوندها بعضاً بااسمیه‌ها نیزآمده اسم فعل را تشکیل مید هند؛ پسوند هـای اسم فعل ساز عبارت اندار: «ان، اش (به کسراول)، اند، ی (یای معروف)، آ ،ه، مـان، ار ، ایت (به‌کسر اول) »

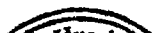
موارد کاربرد اینگونه پسوندها چنین است:

ـ ان:

« اصل حـال + ان »؛ چون : گفتن، سرودن ، نوشتن ، دیدن ، آمدن، خوردن ....

ـ اش:

« اصل حال + اش»؛ مثلاً خورش، بینش، دانش، کاهش، چرخش....

این پسوند درگذشته وهمچنین امروز بعضاً بااسمیه‌ها نیزمی‌آید، البته با آنگونه اسمیه که

توان از آن اصل فعلی ساخت، مثال: نرمش، منش (۱)....

همچنان این پسوند در گذشته با اصل ماضی هم به‌کار رفته، چون: بودش (۲)

- اند:

« اصل حال + اند »، چون: گزند، روند....

- ی:

« اسمیهٔ مختوم به صامت + ی »، مثلاً: خوبی، بدی، نیکی، دوستی، دشمنی....

هرگاه مختوم به مصوت باشد شکل دگرگونه (الوموروف) پسوند «ی» یعنی «یی» و «گی» به کار رود، مثلاً آشنایی، نکویی، دانایی، بد خویی، زنده‌گی، تشنه‌گی

- ا:

« اسمیه + ا »، چون. درازا، پهنا....

- ه:

« اصل حال + ه »؛ مانند: خنده، گریه، پویه، ناله، مویه....

- مان:

« اصل حال یا اصل ماضی + مان » مثلاً: بااصل حال چون: سازمان (تشکیل)، زایمان ولادت)، وبااصل ماضی چون: ساختمان (تعمیر)....

ار:

« اصل ماضی + ار »؛ مانند: رفتار، گفتار، دیدار، نوشتار، کردار، ساختار....

ایت:

« اسمیه های عربی + ایت »؛ چون: مصروفیت، معقولیت، انسانیت، اصلیت، خصوصیت، آدمیت، بشریت، محکومیت، ....

اک:

« اصل حال + اک »، مثلاً: خوراک، پوشاک...(۳)

---

(۱) منش از ریشهٔ من: پهلوی به معنای اندیشیدن، دکتور محمد معین، اسم مصدر - حاصل مصدر، چاپ سوم، ۱۳۵۶، ص ۳۱.

(۲) همین کتاب، ص ٤٤.

(۳) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع زبان فارسی، هفت جلد در یک مجلد، ۱۳۳۲، ص ۸۱.

پسوند های جمع : پسوند هایی‌اند که اسمیه ها را از نگاه کمیت و عدد مینمایند ، یعنی بر بیش از یکی دلالت میکنند ، اساساً ، پسوند جمع در زبان دری دو است:
ها و آن (۱)

پسوند «ها» بیشتر با اسمهای بیجان آید و کمتر با جاندار ، خواه اسم مختوم به صامت باشد یا مصوت، مثلاً : دیوار ها ، کتابها ، قلمها ، خانه ها ، کوچه ها ، چاقو ها ، مرد ها زنها ، اسپها ، مورچه ها ، آشنا ها ، ...

واما پسوند «آن» بیشتر با اسمهای جاندار وبعضاً با اعضای جفت بدن (۲) آید ، هرگاه اسم جاندار مختوم به صامت باشد پسوند «ان» بی دگرگونی آید ، چون: شاگردان ، زنان ، مردان ، محصلان ، معلمان ، متعلمان....

واگر اسمها مختوم به مصوت باشند شکل دگرگونه (الومورف) این پسوند به کار رود بدینگونه :

الف) (اسم جاندار مختوم به مصوت «آ» یا «واو مجهول» + یان) : چون : دانایان آشنایان ، نابینایان ، نانوایان ، دانشجویان ، مهرویان....

ب) (اسم جاندار مختوم به مصوت «ه» + گان) ؛ مانند :
نویسنده‌گان ، پرنده‌گان ، مورچه گان ، بازنشسته‌گان. ..

ج) (اسم جاندار یا متعلق به آن مختوم به «واو معروف» + وان) ، دراین صورت چون در نگارش دو حرف از یک نوع پهلوی هم قرار میگیرد پس یکی از آنها جهت اختصار حذف میگردد ؛ اما در صورت ، شکل اصلی واژه ووند قابل تشخیص و رعایت است؛ مانند: آهوان (آهووان) ، بانوان (بانووان) ، زانوان، بازوان .... بعضاً در زبان دری جمع اسمهای تازی را با پسوند های جمع سالم مذکر (ین) ، مونث (ات) می‌آورند که بهتر است ازآن خودداری شود؛ زیرا واژه دخیل در زبان ازهر زبان که باشد باید مطابق به قواعد دستوری زبان دری اشتقاق و ساخته شوند ؛ زیرا این کار باعث سهولت در آموزش از یکطرف ، و صرفه جویی در کاربرد کلمه ها از جانب دیگر ، میگردد ، چنانکه دانش آموز با شناختن پسوند های جمع دری هر گونه واژه را به سهولت

---

(۱) سید محمد رضا دایی جواد ، رهنمای دستور زبان ، اصفهان: ۱۳۳۴ .

(۲) دوکتور محمد معین ، مفرد و جمع ، چاپ سوم ، ۱۳۵۶ ، ص ۵۶ .

میتوانند جمع نما یند و از سوی دیگر، وقتی که بخواهیم پسران و دختران دانش آموز را در زمینه یی یکجا یی مورد خطاب قرار دهیم مجبور نمیشویم که بگوییم یا بنویسیم: متعلمین و متعلمات یا محصلین و محصلات؛ بلکه همین بسنده است که به کار بریم متعلمان یا محصلان وهمچنین به جای معلمین و معلما ن باید گفت «معلمان» به هما ن گونه که دانش آموزان یا دانشجویان میگوییم و هر دو گروه از هر کدام را در بر میگیرد.

پس به همه حال باید از به کاربردن پسوند مونث «آت» در زبان دری چه با واژه های عربی و یا غیر آن جداً خودداری کرد. (۱)

به همین گونه استعمال پسوند (جات) به زعم اینکه دگرگونه یی از پسوند مونث عربی «آت» میباشد آنهم با واژه های دری نادرست است؛ یعنی از به کاربردن جمع واژه های میوه، پرزه، نسخه، سبزی، و نظایر آن به شکل میوه جات، پرزه جات، نسخه جات، سبزیجات وغیره باید خود داری کرد و به جای آنها باید میوه ها، پرزه ها، نسخه ها، سبزیها و امثال آن گفت.

۳- پسوند های تصغیر: پسوند هایی اند که با پیوستن به اسم، کوچکی آن ا بیان میکنند، پسوند های تصغیر عبارت اند از. «اک، اکه، گک، چه، یچه، (وواو مجهول ه) (۲) اسمها ی مصغر گاهی به مفهوم حقیقی کوچک بودن چیزی یا شخصی د لا لت میکنند؛ مثلاً: اتاق خورد (اتاقک)، گاهی برای شفقت وترحم به کار میروند؛ چون دخترک زیبا، طفلک بیچاره، وگاهی هم جهت تحقیر وتمسخر استعمال میشود، مانند: مردک، زنک، مردکه، زنکه...

پسوندهای تصغیر اینگونه مورد کاربرد دارند:

- اک: باآنگونه نامهای چیزها ویا آدمها به کار میرود که مختوم به صامت باشند؛ چون: قلمک، درختک، روزک، مردک، پسرک، دخترک ....

اکه: در اصل مرکب است از (اک + پسوند تحقیر «ه») وهمواره بانامهای انسانها برای تحقیر می آید؛ چون: مردکه، زنکه .....

---

(۱) دکتور خراسانی، واژه سازی وروش نوطلبی، مجلۀ وحید، سال دوم، ۱۳۴٤، شماره (۱)، ص ٤٦.

(۲) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع زبان فارسی، ۱۳۳۷، ص ۲۹۳.

گک: این پسوند شکل دگرگونه (الوموف) پسوند «اک» است که با نامهای مختوم به مصوتهای («آ»، «ه»، «های غیر ملفوظ» یا بعضاً «ملفوظ»)، «واو معروف یا مجهول»، ی «یای معروف یا مجهول») می‌آید، مثلاً: میرزاگک، آشناگک، بچه‌گک، میوه‌گک، لیموگک، کدوگک، قیچی‌گک، ماری‌گک .... و گاه برخی از اصوات صامت حلقومی از آخر بعضی از واژه ها نسبت مشکل بودن تلفظ بیفتد؛ مثلاً سقوط «ح»، «ع» و «ه» (های ملفوظ) در تلفظ واژه های فتیح، سمیع، راه و غیره. آنگاه نیز مصغر آنها اینگونه آید: فتی‌گک، سمی‌گک، راگک ....

- چه: با نامهای غیر انسان آید؛ چون: دریاچه، باغچه، سرایچه (سراچه)، دفترچه.

- یچه: با یک تعداد کلمه های معدود آید؛ مثلاً: دریچه، مشکیچه (مشکیزه).

- و: این پسوند عبارت از صوت واو مجهول است که برای بیان شفقت و محبت با اسمهای عام از نوع معرفه و نیز اسم خاص آدمها می آید و در حقیقت محبت شخصی را نسبت به اسم مصغر نشان میدهد؛ مثلاً گفته میشود: پسرو، دخترو (یعنی دختر کم)، واز همین گونه است نامهای خاص فضلو، خیرو، جمالو، نصرو... اما امروز همین گونه اخیر (پسوند «و» با اسم خاص) مفهوم اصلی خود را بعضاً از دست داده یک نوع کوچکی را از نگاه تحقق نشان میدهد.

٤- پسوند های زمان: پسوند هایی اند که غالباً با اسمهای حقیقی زمان و بعضاً هم با اسمهای غیر زمان مورد کاربرد قرار میگیرند و دراین زمینه ها معنا ی وقت را افاده میکنند پسوند های زمان عبارت اند از: «گاه، گاهان، دم، ان» این پسوندها آنگاه که بااسمهای زمان میپیوندند اسم زمان ساخته به وجود می آید؛ بدینگونه :

شامگاه (شام+ گاه)

شامگاهان (شام+ گاهان)

صبحدم (صبح + دم)

بامدادان (بامداد+ ان) (١)

---

(١) حسین ناظمی، دستورنو، چاپ سوم، ١٣٤٣، ص ٩٧.

از همین قبیل است سحرگاه، سحرگاهان، سپیده‌دم، بهاران، برگ ریزان...

۵ـ پسوند های مکان: پسوند هایی اند که با ارتباط به مفهوم اصل واژه معنای جای را میرسانند، پسوند های مکان درزبان دری عبارت اند از: «گاه، کده، استان، سار، سیر، زار، لاخ، بار، نا، دان.» این است مثالهایی از هر کدام:

فروشگاه، درمانگاه، دانشگاه، میکده، بتکده، ماتمکده، گلستان، دهاستان، چشمه سار، کوهسار، گرمسیر، سردسیر، لاله زار، سبزه زار، سنگلاخ، دیولاخ، رودبار، جویبار، آبنا، خاکنا،

گنگنا، فراخنا، گلدان، نمکدان، قلمدان... پسوند های مکان اکثر با اسم ها می آیند و مفهوم جای از آنها بر می آید؛ اما تنها پسوند «گاه» است که هم به معنای وقت و هم به مفهوم جای مورد استعمال دارد؛ همین پسوند در زمینهٔ مکان با واژه غیر اسمی یعنی با اصل فعل (اصل حال یا اصل ماضی) و همچنین با اسم فعلها نیز به کار میرود؛ مثلاً: ایستگاه (اصل حال+ گاه)، فروشگاه (اصل حال+ گاه) ایستادگاه (اصل ماضی + گاه) نشستگاه (اصل ماضی +گاه)، دادشگاه (اصل حال «داد» +پسوند اسم فعلی «اش» +گاه)، نمایشگاه (اصل حال + پسوند اسم فعلی + گاه)... وپسوند مکان «استان» در صورت آمدن با واژه های مختوم به صامت به کسر اول گفته میشود؛ مثلاً در کلمه های گلستان، شبستان، کوهستان.... اما اگر واژه مختوم به مصوت باشد، آنگاه به شکل «ستان» به سکون اول تلفظ گردد؛ مانند: بوستان.

البته درهرحال تلفظ آن به شکل «ستان» به کسر سین جزبنا بر اقتضای وزن در شعر درست نمینماید؛ مثلاً تلفظ کلمهٔ گلستان (به کسرسین) که در این صورت با «ستان» به معنای ستاننده زمینهٔ التباس پیش می آید؛ مثلاً درکلمهٔ دل ستان یعنی دل ستاننده....

عین الدین

ویژه گی «بند» در جمله:

در زبان دری، بند آن گونه ساختار زبانی است که دارای فعل باشد، مگر خود شامل ساختمان دیگراما بزرگتر ازخود باشد وهمیشه به رنگ یکی از وابسته های بزرگ جمله به شمار رود. از همین سبب بند را در درون جمله پیوسته به کار میبرند .

براساس نقشی که بند برای جمله در ساختار زبانی بازی میکند در زبان دری به دو گونه دیده شده است : بند آزاده و بند بسته .

بندآزاده :

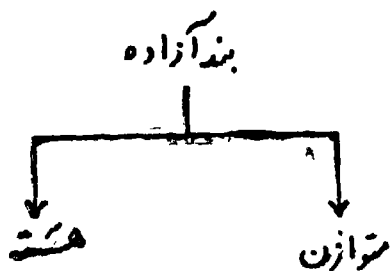
بند آزاده، بندی است که یک اندیشهٔ جدا گانه و آزاد را در خود میداشته باشد. هر گاه این اندیشهٔ ساده و خود نگهدار باشد؛ بند آزاده جایگاه جملهٔ ساده را گرفته خود یگانه نمای بزرگتر زبانی میشود و اگر اندیشهٔ ساده ما خود نگهدار نباشد و نیازمند به همراهی اندیشه های ساده دیگر گردد بند آزاده یا درجزء جملهٔ متوازی میدراید و یا در مقام بند هسته قرار میگیرد .

چنانکه در سخنان گذشتهٔ خویش (بخش، ۱) گفته آمده بودیم که جمله در بردارنده اندیشه یی است و این اندیشه معنی و مفهوم آن میباشد. پس اندیشهٔ اگر نتوانند در قالب کوچکتری بدراید، ناگزیر جویای قالب بزرگتر و گسترده تری میشود. همین جاست که ما

از مرز جملهٔ ساده میگذریم و بـه مرز جمله ها ی گسترده گام برمیداریم . بـه روی همین پیشامد است که جمله های ساده در درون جمله ها ی گسترده ، رنگی اصلی خود را از دست میدهند و چهره بند را بهخود میگیرند و ما پس ازاین حادثه آنها را رابند یا نقره میگوییم.

گاهی دیدهٔ میشود که دویا چندین جملهٔ ساده بهگونهیی باهم چسپیده میباشند کـه امکان جدا کردن آنها از همدیگر دشوار مینماید. این روند در تندیسی ده چشم میخورد که در آن چند اندیشهٔ آزاد وباهم علاقهمند که در بردارنده یک نقش کلی انـد ، پهلوی هم می آیند و و یک نـظام یگانه را ، بساجـای دا دن تندیسهای عطف و تناوب د ر مرز مشترک خـود ، میسازند، بنا براین ، اندیشه های آزاد دردرون یک نظام همهگانی ، آزادی بیرونی خویش را از دست داده بـا داشتن آزادی درونی یـک ساختار یگـانـه را تحقـق میبخشند. این گونـه ساختار را مـا جملهٔ متوازن میگوییم. در جملـهٔ متوازن سیروجنبش اندیشه به گونهٔ مستقیم تشکل میپذیرد ؛ مانند: نمودار زیرین :

هر گاه جملهٔ ساده یا بند آزاده ما نیاز مند توضیح ، بیان توصیف و تشریح شود ؛ موج اندیشهٔ ما به گونهٔ پیچیده یا دایرهیی و یا به گونهٔ تضریسی (زیگزاگ) گذار مییابد . اینجاست که بند های گزارش دهنده یا توصیف و بیان کـننده همراه با بند آزاده می آیند و جمله های هستهیی را به وجود می آورند .

باید گفت که جمله های خوشه یی هردو بند یعنی هم بند عـلا قه مند و هم بند توصیف شونده را در خود میـدا شته باشند مابـند نخستین را متوازن و دومـین را هسته میگوییم . اینجاست که بند آزاده به دو گونه آشکار میگردد : بند هسته وبند متوازن . این واقعیت را در نمودار زیرین نیز نشان میدهیم :

دراینجا باید گفت که درجمله هسته‌یی جریان اندیشه مانند نمودار شماره (۱) ودرجملهٔ خوشه‌یی به گندیس نمودار شماره (۲) است :

ن ، ۱. جریان اندیشه درجملهٔ هسته‌یی

ن ۲. جریان اندیشه درجملهٔ خوشه‌یی

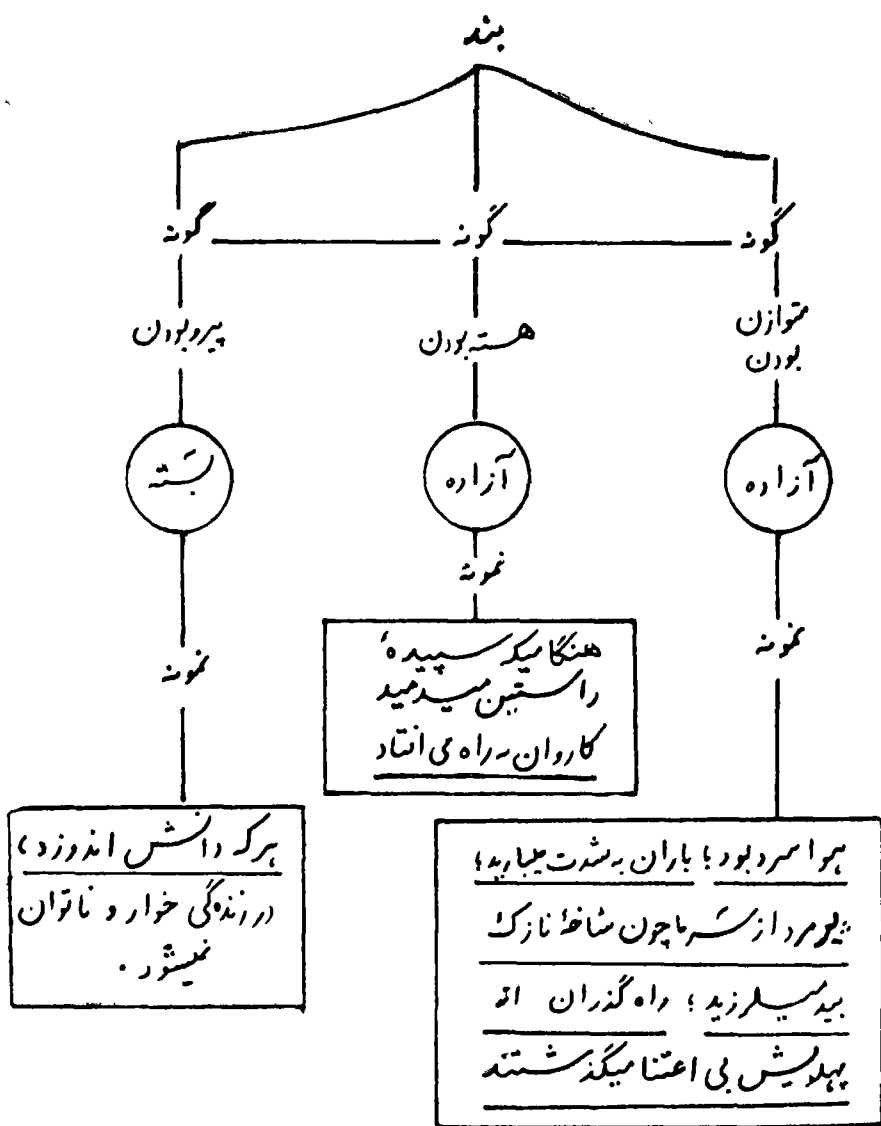
بند بسته:

بند بسته که ما آنرا بند پیرو یا وابسته نیز مینامیم، بندی است که دارای یک اندیشه آزاده و جدا گانه نمیباشد، بلکه اندیشهٔ آن وابسته به اندیشهٔ بند هسته است. این بند مقید به بند هسته بوده آن را پوره یا توصیف و بیان مینماید . بنا براین ، بند بسته را مکمل بند هسته گفته میتوانیم .

مابند بسته را از بند هسته از راه این تندیسه های ساختمانی (قید های ساختمانی) باز شناخته میتوانیم :

زیرا، وقتی که، طوری که، هنگامی که، چنانکه، چنانچه ، اگر ، اگرچه، چون، چونکه، همانسان که، از بسکه، زیرا که، که، هنگامی ، وقتی ، از برای اینکه....

هرگاه بند هایی را ببینیم که پس از این قید های ساختمانی آمده‌اند: ما آنها را البته بند بسته میشماریم. باید افزود بندی که باوجه وصفی فعل مانند «دیده» ، «رفته» ، «بود» و دیگران آمده باشد نیز بند بسته است .

در فرجام گفته های بالا ، چنانکه دیدیم سه گونه بند در زبان دری برای خود چهره کشاشت: بند متوازن ، بند هسته، بند پیرو . ما این سه گونه بند را در نمودار زیرین با نمونه های آن نشان میدهیم :

نهاد در بند :

همچون جملهٔ ساده ، بند نیز دارای نهاد است. نهاد پدیده‌یی است که از راه آن آغاز میابد. پس این بند اگر فکر آزادی را در خود بپرورد ، جملهٔ ساده است و بی از آن نیز . گروه اسمی شماره یک (فاعل و وابسته‌های آن) در بند خصوصیت «نهاد» را به خود میگیرد.

باید گفت آخشیج اساسی نهاد «نام» میباشد. در بند های نمونه نمودار «هوا»، «باران»، «پیرمرد»، «راه گذران» «(او)»، «سپیده راستین» و «کاروان» نهاد اند .

بیشتر وقتها نهاد از جمله میافتد و تنها گزاره به جایش میایستد (چنانکه در نمونهٔ شماره (۳) دیدیم) نهاد از راههای زیرین از جمله میافتد :

۱ـ به روی پیمان یکسان اندیشه‌یی (معهود دهنی) نهان در بین گوینده و شنونده یا خواننده و نویسنده.

۲ـ کار برد آسانی در گفتار و نوشتار (صرفه جویی در کار زبان)

۳ـ از راه گفتگوی دو نفری .

گزاره در بند:

گزاره پدیده‌یی است که از روی آن بند انجام مییابد و در باره نهاد سخن میزند و آن را گزارش میدهد. گروه فعلی (فعل و وابسته های آن) تندیس گزاره را در بند میسازد بنا بر همین سبب است که آخشیج پایه‌یی گزاره فعل میباشد.

در بند های نمونه در نمودار بالا یی آورده شده، ساختار های « سرد بود» ، «به شدت میبارید» ، « از سر ما چون شاخهٔ نازک بید میلرزید» ، «از پهلویش بی اعتنا میگذشتند» «دانش اندوزد» ، «در زندگی خوار و ناتوان نمیشود» ، «میدمید» و « به راه میافتاد» گزاره اند .

بسیاری از وقتها گزاره هم از جمله میافتد. سه راهی را که در بالا در باره افتیدن نهاد از جمله نوشته بودیم در اینجا هم درست مینمایند بنابرین و بر افزود بر این ، یک راه دیگر هم در افتیدن گزاره از جمله دست اندر کار میباشد و آن راه ، افتیدن گزاره از جمله پاسخ کوتاهی در برابر پرسشی است؛ مانند : کی گفت؟ محمود .

باز شناخت نهاد از گزاره :

چنانکه میبینیم به گونهٔ معمول راه باز شناخت نهاد از گزاره هستی ساختهای یاری‌دهنده (پیشینه‌ها و پسینه) و مرزهای جدایی نمای گروههای پایه‌یی (گروه نامی و گروه کنش واژه‌یی) که یا ایست دراز میان نجامد، است. این مطلب را به گونهٔ زیرین بیشتر روشن مینماییم :

۱ـ آخشیج اساسی نهاد نام (اسم) میباشد و از گزاره فعل.

۲ـ گزاره پیشینه‌ها و پسینه را همیشه در خود میداشته باشد و آنها را در مرز جدایی خود از نهاد نگهمیدارد؛ یعنی هر ساختمان زبانی که با پیشینه ها آغاز میشود و یاپسینه رادرخود دارد ، گزاره است .

باز شناخت بند از جمله :

بند از جمله از راههای زیرین باز شناخته میشود :

۱ـ جمله یک اندیشهٔ آزاد را در خود دارد و بند دارای اندیشهٔ آزاد نیست .

۲ـ جمله یگانه نمای گفتار و نوشتار است و بند این ویژهگی را نمیداشته باشد .

۳ـ جمله یگانه نمای دررگتر زبانی است وبند این خصوصیت را درخود نمیداشته باشد.

٤ـ واما جمله و بند هردو دارای نهاد و گزاره میباشند .

٥ـ و امکان دارد ،جمله دارای چندین کنش واژه باشد و دربرابر، بند بیش از یکی آن را در خود نمیپذیرد .

ساختمان بند :

بند از نگاه ساختار زبانی خود به دو بخش جدا میشود، ساده و گسترده .

بند ساده : بندی است که تنها دو واژه را در خود میداشته باشد؛ مانند :

آفتاب درآمد، جهان روشن گشت .

دراین جمله دو بند ساده وجود دارد: «آفتاب برآمد» و« جهان روشن گشت».

بند گسترده: بندی است که بیش از دو واژه را در خود میپذیرد؛ مانند :

هنگامی که او را دید رنگ از رخش پرید .

این جمله دارای دو بند است هر بند آن گسترده میباشد .

فرجام :

در انجام باید گفت ،نهاد و گزاره در جمله از نگاه رو ساخت ارکان آن گفته میشوند و از داشته های جمله ساده و بند آزاد به شمار میروند. نهاد و گزاره از نگاه ژرف ساخت بحث جدا گانه‌یی دارد که ما آن را در پهلوی نوشته های گذارشی خود توضیح خواهیم داد.

پ . فریاد

نکته‌هایی از دستور و نگارش زبان دری

کار را به آرمان زدودن دشواریهایی که در املا و نگارش کنونی ما وجود دارد آغاز نمودیم؛ ولی میبینیم که فراهم آوری مطالب این بخش خود به دشواری دیگری مبدل گردیده است. ما در آغاز هر مبحث پیمان میبستیم که موضوع را به گونهٔ منظم و مسلسل دنبال نماییم؛ ولی گرفتاریهایی پیش می آید که ناگزیر میشویم از سرپیمان بگذریم. به سخن دیگر، انقطاعی در بحث پدید می آید و «پیمان» گسسته میگردد .

واما این باربدون پیمان می آغازیم و مینگریم که چه پیش می آید .

مازیر عنوان« نکته‌هایی از دستور ونگارش زبان دری» مطالب و موضوعهایی رابه نشرسپردیم که گاهی ودر مواردی بااصل عنوان برگزیده ماسازگاری نداشت. مثلاً دربارهٔ اسلوب واژه‌سازی گپهایی داشتیم که با عنوان کنونی سازگاری کمتری داشت . بساری این ناهمگونی عنوان و موضوع مورد بحث ازسوی یکی از خوانندهگان گرامی عرفان یادآوری هم شد وگویا گونه یی از انتقاد شفاهی صورت پذیرفت که شایستهٔ پذیرش بود. مادر حالی که‌انتقاد آن خواننده ارجمند را میپذیریم، یادآوری میکنیم که به راستی هم گپ« دستور »و « املا » دو گپ جداگانه است وباز برخی از گپهایی که مادر زیراین عنوان (نکته‌هایی از دستور ونگارش) مطرح کرده‌ایم، با اصل عنوان‌ناهمگونیهایی داشته‌است ؛اما اگرخوانندهگان

گرامی به یاد داشت آغاز ین این سلسله نوشته هاتوجه نموده باشند گفته بردیم که کار و وپرداخت ماپاگرد آوری وارائهٔ موضوعهای ویژه در این زمینه مسلماً یکدست وهمگـون نخواهند بود. به‌سخن دیگر، مابه مسایل و مباحثی خواهیم پرداخت که مجموعاً سبب پیدایی دشواریها ونابسامانیهای ویژه‌یی در روند کلی وعمومی نوشته ونگارش کنونی ماگردیده است. بنابراین، فراهم آوری ونشراین سلسله پیش از آن که باعنوان برگزیده ماوحدت و هماهنگی داشته باشد بـه سلسلهٔ « از هردهن سخنی » مبدل گردیده است . بـاین همه میتـوان گفت که‌بحثهای این‌سلسله باتمامت پراگنده‌گیهایش بی تأثیرنبوده است. ماامیدواریم‌که‌درروز- گاری دیگر، به این پراگنده‌ها، نظم وتسلسلی ببخشیم .

بحث این شماره را هم به نکته هایی اختصاص‌دادیم که‌نه به «دستور» وابسته است ونه به «املا». بل نکته هایی است ویژه و غلطیها یی است مشهور و یا کار بـرد هایی است آگنده از اشتباه و ابهام و خود به گونه‌یی هم وابسته به املاوهم وابسته به دستور. بسواری از نویسنده‌گان ما بدون آنکه به‌مفاهیم و موارد استعمال درست این گونه نکته ها توجه بفرمایند بیدریغ به کار برد آنها میپردازند یا شاید آگاهی ندارند که همچو نـکته هایی، مفهوم و معنایی راکه آنها خواسته اند، نه تنها بیان نمیکنند؛ بلکاهی ضد معنایی‌را که خواسته شده باز تاب میدهند. توجه بفرمایید بـه مقداری از ایـن گونه نکته‌ها و کار برد آنها .

۱- بازهم « را» :

در شماره پیشتر در باره جدا یا پیوسته نوشتن پیشینهٔ «را» گپهایی داشتیم . اکنون به یک مورد دیگر کار برد این پسینه ،که غلط به کار برده میشود، اشاره مینماییم .

مثال :

«داستانی راکه او برای من حکایت کرد بسیار غم انگیز بود.»

یا : «مردی را که در راه دیدم دوست قدیم من بود.»

دراین گونه عبارتها آوردن پسینهٔ «را» غلط است؛ زیرا واژه های ما قبل آن (داستان- مرد)، اگرچه در جملهٔ ناقص مقدم مفعول واقع شده است ، نسبت به فعل اصلی عبارت که در جملهٔ مکمل آمده اسم فاعل یا مسند الیه واقع میشود واگر به اعتبار جملهٔ اول علامت مفعول در دنبال آن بیاوریم، ارتباط آن بافعل اصلی از میان میرود. در نوشته هـــای

استادان قدیم نظم و نثر نیز همیشه در این مورد علامت مفعول حذف شده است؛ مانند :

« هر بنده که از بهر خلوت و معاشرت خری باید که معتدل بود.»

(قابوسنامه، چاپ لیوی، ص ۶۳)

یا : « این چنین کار های مخاطره آن کس کند که چشم خرد او دوخته باشد.»

(ایضاً، ص ۹۵)

آوردن «را» در این گونه عبارتها وقتی بجاست که کلمه برای فعل ثانی واصلی نیز مفعول واقع شود؛ مانند :

«مردی‌را که درراه دیدم اسیرکردم » یا « داستانی را که او برای من حکایت کرد به دیگران باز گفتم.»

دراین صورت حتی اگر کلمه‌یی که نسبت به فعل اصلی عبارت مفعول است نسبت به فعل اولی فاعل یا مسند الیه باشد، بازعلامت مفعول صریح با آن باید آورده شود مانند :

«داستانی را که بسیار غم انگیز بود ، برای او حکایت کردم.»

یا: «مردی را که خویش من بود ، در راه دیدم.» (۱)

افزون براینها، پسینهٔ « را» در مواردی - بیشتر در متنها و نوشته های کهنتر- به جای برخی از پیشینه ها (مثلاً از ، برای، در، به وغیره) به کار برده شده است. در این حال ضرور است بدانیم که «را» تنها پسنده نیست، بل گاهی به جای پیشینه ها نیز به کار رفته است که ما در این جا تنها آوردن مثالهایی را بسنده میدانیم :

(۱) «را» به جای « از» :

قضا را مرغک بیچاره زار به دست طفل شوخی شد گرفتار

«قضا را» یعنی « از قضا»

(۲) «را» به جای «از برای» :

خدا را دست به چنین کاری نزنید .

«خدا را» یعنی « از برای خدا» .

(۳) «را» به جای «برای» :

---

(۱) دستور زبان فارسی ،پرویز ناتل خانلری ، چاپ چهارم ، ۱۳۵۹، ص ص ۳۱۹ - ۳۲۰.

عشق را هیچ کلمه‌یی نمیتوان یافت که ژرفای معنایش را، فرا نماید .

«عشق را» یعنی «برای عشق»

(٤) «را» به جای «در باره» :

نویسنده‌یی را شنیدم که سختگیر بود و محتاط .

«نویسنده یی را» یعنی «در باره نویسنده‌یی»

(٥) «را» به جای«به» :

خود راگفتم، چه کار بدی کردم که اینجا آمدم .

« خود را گفتم» یعنی «به خود گفتم» .

(٦) «را» به جای «در» :

ترا ذره یی مهر بانی نیست .

«ترا» یعنی «درتو» .

(٧) «را» به جای« نشانهٔ افزایش» .

فلک را دیده ها برهم نمی آید ...

«فلک را دیده ها» یعنی «دیده های فلک» .

بنا بر این ، سه نکته را باید در مورد کار برد پسینهٔ «را» در نظر داشته باشیم :

الف) پسینهٔ «را» را باید همواره از واژه ها جدا بنویسیم .

ب) آوردن «را» در عبارتها و جمله هایی مانند جمله های «داستانی را... و مردی را...» هنگامی بجاست که کلمه برای فعل ثانی و اصلی نیز مفعول واقع شود.

ج) در متنها و آثار ادبی کهن باید متوجه باشیم که «را» نه تنها بـه حیث یک پسینه به کار رفته است . بل در مواردی به جای برخی ازپیشینه هانشسته ویژه‌گی پیشینه ها رانیز یافته است .

۲ـ شرایط ـ اوضاع :

این دو واژه در زبان دری ـ ونیز پښتو و اوزبیکی ـ زمینهٔ کاربرد گسترده‌یی دارد به ویژه زمانی که به نوشته های اجتماعی ـ سیاسی امروزی توجه مینماییم، کمتر نوشته یی را مییابیم‌که این دوواژه درآن نوشته به‌کار نرفته باشد. تأسف‌دراین است که فرق‌معنی و موارد

کاربرد این دوواژه سخت دگرگونه گردیده است و بیشترین بخش نویسنده گان جرایدء روز نامه‌ها و مجله های امروزی بی آنکه بـه تفاوت و نا همگونی معنایی این‌دو واژه دخیل عربی توجه‌بفرمایند، هردو رادریک معنی و به گونهٔ مترادف به‌کار میبرند و تصور مینمایند که «شرایط» و «اوضاع» ازواژه ها' یست که مترادف همدیگرند. مثلاً برخیها چنین مینگارند :

« تعلیمات اجباری درشرایط امروز.....»

یا: « شرایط واوضاع عمومی کنونی ایحاب مینماید‌که....»

در این دو جمله«شرایط» به جای"اوضاع»ومترادف‌هم به کار برده‌شده‌است.حالان که «اوضاع» و «شرایط» یا «شرط» و «وضع» (در حالت مفرد) به هیچ وجه همگون یا از رهگذر کار برد، مترادف هم نیستند اگر چه مسألهٔ «مترادف » در زمینهٔ واژه ها وبرخی ویژه‌گیها ی شایسته توجه «مترادفها» که در مواردی به هیچ صورت نمیتوانند مترادف باشند ، خود مورد بحث و بررسی جدا گانه اند؛ اما در این مورد خاص (مترادف قرار دادن «اوضاع » و «شرائط») باید گفت که «اوضاع » و «شرایط» یا بـه کار بردن «شرایط» به جای«اوضاع» از غلطیهای مشهوریست که‌در بیشترین‌نوشته‌های‌اجتماعی- سیاسی‌امروزی دیده میشود. «شرط و شریطه» معنی معینی دارند وهرگز در زبان مابه معنی وضع و اوضاع به کار نرفته و نمیروند. منشا این خطا آنجاست که کلمهٔ Condition در فرانسه و انگلیسی ، هم به معنی شرط و هم به معنی وضع است و نویسنده گانی که بایکی از این زبانها آشنایی دارند و بد بختانه زبان خود را نمیدانند گمان کرده اند که درفارسی هم باید لفظ واحدی حاکی از این هر دو معنی باشد. این گمان‌درست نیست.... » (۲)

ما امید وار هستیم که نویسنده‌گان گرامی به ویژه همکاران نویسنده‌وارجمندعرفان به هنگام نوشتن متوجه نا همگونی معانی این دوواژه دخیل عربی بوده باشند و هریک را در زمینه یی به کار ببرند که درست است و دقیق .

۲ ـ بر علیه :

اگرچه‌در باره کاربرد درست یا نادرست «له» و «علیه» پژوهش‌های ویژه‌یی‌هم درکشورما وهم‌درکشورایران‌صورت‌پذیرفته‌است‌ومثلاً دربرخی‌ازنشرات‌دانشکده‌زبان وادبیات‌دانشگاه‌کابل،

---

(۲) همان، ص ۳۵۵.

روزنامهٔ انیس (۱۳۰۰-۱۳۰۶) وبرخی نشرات دیگرکشور ونیزنوشته‌های ویژه دستوری واملای درزبان فارسی، توضیحات‌مفصلی دراین زمینه وجود دارد؛ولی‌با وجودآن میبینیم که گروهی از نویسنده گان - حتی نویسنده گان سابقه دار وبانام ونشان - مادرکاربرد این واژه دچار اشتباه هستند .

مثلاً مینویسند: «برعلیه فساد اداری مبارزه کنید!»

یا: «برعلیه بیداد با ید به مبارزه برخاست!»

باید گفت که «برعلیه» درهیچ‌موردی معنای «ضد» یا «برضد» را نمیرساند. نویسنده‌یی که در نوشتهٔ خود از کاربرد واژه «برعلیه» معنای «ضد» یا «برضد» را میخواهد، دچار اشتباه است؛ چرا که « این ترکیب زشت‌را بیسوادهای اخیر در آورده اند وگرنه در تمام ادبیات دری ترکیبی به این بد ترکیبی نیست. به جای آن «به ضد» و«به خلاف» و امثال‌آن گفته‌اند وامروزهم میتوان گفت وباز درفارسی نه « برعلیه » کسی یا چیزی مبارزه میکنند ونه بر ضد آن؛ بلکه با چیزی یا کسی میجنگند وپیکار میکنند و مصاف میدهند و مبارزه و ستیزه مینمایند.» (۳)

چوجنگ آوری با کسی در ستیز   که از وی گزیرت بود، یا گریز

از سوی دیگر، «علیه» در عربی به معنی « بر او» است یعنی «برضد او» یا «به ضد او» که در صورت کار برد بدون پیشینه «بر»، معنی مقصود را میرساند و ضرورتی به آوردن «بر» دیگر ندارد؛ اما اگر «بر» را بر «علیه» بیفزاییم ، معنایش چنین میشود: « بربراو» یا «برضدضد او» که‌نه‌تنها درست‌نیست؛ بل مضحک ونشانهٔ بیسوادی نیزهست.

همچنان گمان میرود که کسانی شاید « برعلیه » را با « برله » اشتباه کرده باشند ؛ چرا که «برله» درست به معنی «ضد» و «علیه» است و پنداشته اند که چون «برله»، «بر» را با خود دارد ، پس چرا «علیه» بدون «بر» باشد ! به هر حال، کار برد «برعلیه» غلط است. به جای آن، همان «علیه» یا «ضد» ویا «به ضد» و «به خلاف» را باید به کار برد. و باز هر گاه پاکیزه گی زبان ونوشته را در نظر داشته باشیم میتوانیم واژه «علیه» را نیزبه کارنبریم وبه جای آن از پیشینه های زبان دری بهره بجوییم؛ مانندجمله های زیر:

---

(۳). همان، ص ۲۵۷.

علیه من پرخاش نمود .

بامن پرخاش نمود .

یا: علیه من دشمنانه صف بسته‌اند .

در برابر من دشمنانه صف بسته‌اند .

و یا: علیه من به ناسزا گویی پرداختند .

در برابر من به نا سزا گویی پرداختند .

بر ضد من به نا سزا گویی پرداختند .

٤- آبادی - آبادانی :

این دو واژه در معنای خود از یکدیگر فرق دارند. «آبادانی» عمل آباد کردن را میرساند و نه معنای آبادیها را. و «آبادی» دقیقاً به معنای «جای و محل آباد» میباشد. به سخن دیگر، «آبادانی» باید صورت بپذیرد و اما «آبادی» قبلاً صورت پذیرفته است، یعنی کار آن یکی باید انجام داده شود و اما کار این دیگری پیشتر انجام یافته است. به جملهٔ زیر، که در یکی از روز نامه های معتبر کنونی ما به چاپ رسیده است، توجه نمایید.

«ما رسالت تاریخی داریم که در آبادی کشور انقلابی خود تلاش به خرج دهیم!»

یا: «آبادی شهر را جزء وظایف اساسی و اولین خود میشماریم!»

در این دو جمله به گونه‌یی که مینگریم نویسنده محترم «آبادی» را به جای «آبادانی» به کار برده است که غلط است. صورت صحیح آن دو جمله چنین است:

«ما رسالت تاریخی داریم که در آبادانی کشور انقلابی خود بکوشیم.»

«آبادانی شهر را جزء وظایف اساسی و نخستین خود میشماریم.»

هر گاه بخواهیم واژه «آبادی» را به کار ببریم متوجه باشیم که کار برد آن در جمله باید به جای و محلی که آباد است دلالت نماید؛ مانند:

باید در پاکیزه نگهداشتن آبادیهای شهر خود بکوشیم.

یا: آبادیهای شهر ما مایهٔ فخر و غرور ماست.

و یا: چنگیز و چنگیریان، آبادیهای فراوانی را به آتش کشیدند و سوختاندند.

۵- روشنگر - روشنفکر ، روشنگری - روشنفکری :

واژه‌های «روشنفکر» و «روشنگر» در مطبوعات و نشرات دو دهۀ پسین کشور ز مینۀ کار برد گستر ده‌یی یافته‌اند اگر چه پیشتر از آن ، مثلاً[۲] دهه های آغازین دوره ادبیات معاصر به کار برد این واژه ها بر میخوریم؛ ولی در مقایسه با کار برد آنها در دو دهۀ پسین، که آگاهی و بیداری سیاسی ویژه‌یی دراین دوره پدید آمده مسیر دگر گونیهای سیاسی جا معه ما ژرفتر وشتابانتر گردید - استعمال این دو واژه نیز در پهلوی انبوه واژه ها و اصطلاحهای تازه دیگر، بیشتر شد. افزون بر این ، واژه «روشنگر» و کار برد آن قدامت تاریخی بیشتری دارد ، چنانکه در یک بیت شعر مولانا آمده است :

گر چه تفسیر زبان روشنگر است   لیک عشق بیزبان روشنتر است

اما سخن بر سر این است که کار برد این «واژه» مانند برخی از واژه های دیگر با اشتباه و غلطی همراه بود و واژه «روشنگر» بنا بر آهنگ ویژه‌یی که داشت به جای «روشنفکر» بیشتر به کار برده میشد. برخیها پنداشتند که «روشنگر» و «روشنفکر» معادل یکدیگرند ، بنابراین، «روشنگر» را به «روشنفکر» بر تری دادند و در مواردی که بایست «روشنفکر» گفته و نوشته میشد، «روشنگر» گفتند و نوشتند. هنوز هم برخی از نوشته ها را که میخوانیم به کار برد غلط «روشنگر» به جای «روشنفکر» بر میخوریم. واژه یا اصطلاح «روشنگر» در حالی که «توضیح یابیان» و «توضیح کننده یا بیان کننده» معنی میدهد، معادل است باواژه‌ها و اصطلاحهای اروپایی «انلایتن منت» (Enlightenment) انگلیسی و «آوف کلارونگ» (...) آلمانی . بساری این دو اصطلاح اخیر اروپایی هر گز به معنای «روشنفکر» نیست . «روشنفکر» معادل است با «Intellectual» انگلیسی . و باز افزون برزاینها، «روشنگری» یا «دوره روشنگری» در اروپا به یک دوره خاص (سده های ۱۷ و ۱۸ م.) اطلاق میشود. در اروپادرسده‌های هفده و هژده پژوهنده‌گان و روشنفکرانی مانند اسپینوزا، بیکن ، هابس، جان لاک، شلینگ، هردر، فرانکلن، ولتر، روسوو گروهی دیگر پدید آمده به کار جدی روشنگری پرداختند و در زمینه های گوناگون علوم و دانشها کتابهای فراوان نوشتندو به نشر سپردند. محققان پسینتر اروپایی هنگام بررسی و مرزبندی تاریخ فکر و فرهنگ آن دیار اصطلاح «انلایتن منت» را با در نظر داشت ویژه گیهای فکری و فرهنگی سده های ۱۷ و

۱۸ به کار بر دند که بعد این اصطلاح در آلمانی به «آوف کلا رونگ» برگردانده شد. در زبان روسی نیز معادلی بر ایش یافتند و در دری واژه « روشنگری» را معادل آن قرار دادند. زمانی که آثار فکری و فرهنگی سده های هفده و هژده به زبان دری بر گردانده میشد، اصطلاح «روشنگری» نیز زمینهٔ کار بسرد گسترده یی یسافت؛ چنان کـه اصطلاح «رنسانس» ، نخست به عین شکل در دری به کار برده میشد که بعد هـا اصطلاح « دوران نوزایی » در بر ابر آن وضع گر دید. بنا بر این ،هنگام کاربرد «روشنگری» به چند نکتهٔ زیر باید توجه نمود :

۱ـ «روشنگر» و« روشنگری» ازنگاه بار معنایی با «روشنفکر » و «روشنفکری» یک سان نیست؛ پس استعمال یکی به جای دیگری نیز درست نیست و نباید «روشنگر » را به جای «روشنفکر » یا «روشنگری» را به جای «روشنفکری» به کار برد و باز اگر دلچسپی داریم که «روشنگر » و «روشنگری » را به کار ببریم باید به کار برد صحیح و درست و بمورد آن توجه نماییم ودر جایی به کاربریم که گپ ازروشنگریست و نه روشنفکری.

۲ـ «روشنگر» یا «روشنگری» ازدوره تاریخی ویژه یی نمایندهگی میکنند ونمیتوانآنها را به هردوره یی نسبت داد یا درهر زمینهیی به کاربرد مثلاً نوشت: «دوره روشنگری در ادبیات معاصر دری افغانستان»، همان گونه که نمیتوان گفت « رنسانس یا دوره نوزایی ادبیات دری» ویا... اگر چه شاید بتوان مشابهتها و همگونیهایی در شعر وادب و برخی از آثار دیگر فکری و فرهنگی یافت واثبات نمود که مثلاً در این یا آن موردی مشابهتی وجود دارد ؛ ولی بودن یا یافتن این مشابهتها دلیل شده نمیتوانـد کـه اصطلاح خاص و تثبیت شده یک دوران را به همان معنی ومدلول در دوره دیگر به کار برد؛ مگر آن که از کار برد این گونه اصطلاحها هدفهای کلی و عمومیی داشته باشیم و در بیان و نگارش خود ازمعانی ومدلولهای آنها طور ضمنی استفاده نماییم و مثلاً بنگاریم «نوزایی و نو آفرینی در شعر دری» .

۳ـ «روشنگر» و «روشنگری» (روشن+گر+ی) از رهگذر ساخت خود و این که آیا پسوند «گر» با صفت یا صفتهایی مانند «روشن» آمده میتواند یانه، مورد تأمل است. باید تحقیق شود که آوردن «گر» با «روشن» تاچه اندازه درست و بجاست .

نویسنده: ح . حامدوف
گزارنده: ح. یارقین

نحوهٔ نگرش نوایی به فردوسی و شاهنامه‌اش *

امیر علیشیر نوایی دانشمند، متفکر وشاعر زبان وادبیات اوزبیکی - ونیز دری - به ایجادیات شاعر گرانمایه وبزرگ ابوالقاسم فردوسی توجه داشته به آن بهای بلند قایل بوده است. او، فردوسی را با استادان بلند پایه وسترگ دیگر زبان دری چون سعدی، حافظ، نظامی، خاقانی وغیره همسنگ وهمسان میشمارد.

علیشیر نوایی دراثر «محاکمة اللغتین» خود فردوسی را «درمثنوی استادفن» میگوید.(۱) همچنین، نوایی درکتاب «غرایب الصغر» خود فردوسی را همچون بهادر میدان شعر دانسته چنین میگوید:

بومیداند ا فردوسی اول گرد ایرور،
که گر کیلسا رستم جوا بین بیرور
رقسم قیلدی فرخنده «شاهنامه» یی
که سیندی جسوا بیده هر خامه‌یی
مسلم دورور ظاهرآ بوا یشی
که معرض غه کیلماید وره کیشی (۲)

---

* این مقاله از کتاب «نوایی که ارمغان»، اوزبیکستان شوروی، نشریات «فن»، تاشکند، ۱۹۶۸، ص‌ص ۱۹۵-۱۹۹ گزارش یافته است.

ترجمه دری: در این رزمگاه فردوسی آن گردنامدار است که اگر رستم به مبارزه بیاید شکست میخورد.

او چنانچه «شاهنامه» فرخنده‌یی سرود که به پاسخ آن، همه خامه ها شکست. این کار او کاملاً مسلم است و هرکسی چنین کاری کرده نمیتوانند.

نوایی بانوشتن اینگونه جملات وبه ویژه یادکرد نام رستم در ابیات بالا، درحقیقت به این موضوع اشارت کرده‌که درآفرینش قهرمانی‌چون رستم، فقط فردوسی قادر بوده است وبس. به ایجاد بات شاعر (فردوسی)، بها وارجی بلندتر از این نمیتوان سراغ کرد وداد.

هرگاه ماثرهای نوایی چون «خزاین المعانی»، «خمسه» وآثار دیگرش را ازنظر بگذرانیم، بـه نام وسیما ی قهرمانان «شا هنامـه» زیـاد برمیخوریم. از دیباچهٔ کتاب «خزاین المعانی» نوایی که بیافاریم، تا انجام آن، قهرمانان شاهنامـهٔ فردوسی همچون رشتهٔ سرخی جلب توجه میکند.

نوایی در ایجادیات خود آنجاکه شیخ وزاهد را بـه یاد انتقاد میگیرد ونیـز دریاد کرد موضوعها ی مربوط به می و معشوق، با توجه بـه جا م جمشید «شاهنامـه» موضوعـات متنوع وجالبی ایجاد کرده است. چنا نکه شاعر (نوایـی) درغـزلی کـه بـا مطالـع «سین گمان قیلمانغین اوزگه جام ومی موجود ایرور» آغاز میشود، برزاهد ریا کار چنین انتقاد میکند:

ای خوش‌اول‌می‌کیم، انگاظرف اولسابیرسینغان‌سفال

جا م اولور گیتی نما ، جمشید آنی ا یچگن گـدا

ترجمهٔ دری (لفظ به لفظ) : ای خوش آن مـی کـه ظرفش سفا لی شکسته باشد ، جام گیتی نما گردد وازآن جمشید وگدا یکسان بنوشند.

این گونه عبارات وتشبیهات درهرچهار دیوا ن علیشیرنـوایـی خیلـی زیاد یافته شده میتواند. علیشیرنوایی دراثر دیگرش به‌نام «ساقینامه»، درمورد بی وفایی زمانه ودنیا سخن را نده با یاد کرد زبانها وزشتیها ی حـرص مال وملك ، اندیشه ورأی خود را بربنیاد حقایـق تاریخی استوار مینماید . او(نوایی) کسا نی را که غرق در هوی وهوس، عیش وعشرت وحرص دنیا اند، شدیداً نکوهش میکند ودراین مورد گذشتهٔ شاهان«شاهنامه» را به خا طر مـی آورد :

هم کیومرث ایله‌هوشنگ قنی؟ ایکـکی که تاج ایله‌اورنگ‌قنی؟

قنی جمشید وفریدون آخر ؟ بیربنی قوید یمو گردون‌آخر ؟

نی کیانی پارسی ساسانی نی اسکندر داغی و نی اشکانی
قالمادی رستم ایله سام داغی یزدگرد اوتلی و بهرام داغی (۳)

ترجمهٔ دری (لفظ به لفظ) : کوکیومرث و هوشنگ ، کجاست تاج و اورنگ آنان؟
جمشید و فریدون کجاست ، آیا گردون یکی ازآنان را باقی گذاشته است؟
نی کیانی و ساسانی مانده اند و نی اسکندر و اشکانی ، رستم و سام نماندند و یزدگرد و بهرام درگذشتند.

روشن است که فردوسی نخستین بار در ایجادیات ادبی خود بر اساس روایتها وداستانهای مردم و منابع تاریخی ، سیماهایی چون خسرو وشیرین ، بهرام گور ، اسکندر وغیره را به وجود آورد واز آنها درشاهنامهٔ خود بهشایسته گی یاد کرد. این موضوعات ، فقط از فیض فردوسی بود که از کتابی به کتاب دیگر وازنسلی به نسل دیگر ، سینه بهسینه رسیده دراین جریان تکامل وگسترش یافت . پس ازفردوسی ، سخن پردازان دیگری چون نظامی گنجه‌یی ، امیرخسرو دهلوی ودرنهایت امیرعلیشیرنوایی ، بهپیروی والهام از فردوسی به این شیوه وروش پرداخته ، هریک با اسلوب ویژهٔ خود داستانهایی باشکل ، مضمون و هدفهای بلند وارجناک ایجاد نموده آنها رادر «خمسه» های خودجای دادند.

علیشیرنوایی در «خمسهٔ» خود ، آنگاهی‌که اسلافش رابه خاطرآورده دوری ازآنها رایاد میکند ، خواهی نخواهی‌نام فردوسی رانیزبه زبان میگیرد واز اویاد آوری مینماید. نوایی بایادکرد نام شاهانی که در «شاهنامه» آمده‌اند ، جنگها وخونریزیهای سده پانزدهم (نهم هجری) راکه بهخاطر دستیابی به تخت وتاج صورت میگرفت ، شدیداً نکوهش نموده آنرا محکوم مینماید. اوبدین گونه ، به شهزاده‌های تیموری وشخص سلطان حسین‌میرزا ـ بایقرا که‌بی توجه به وضع رقتبار وزنده گی پراز رنج مردم ، درعیش وعشرت غرق بودند توصیه میکند.

نوایی در داستان « حیرت الا برار » خود ، آنجا که بحثهایی در مورد راستی ، صداقت ، عدل ، داد وقناعت دارد ، خصلتهای سیم وزر اندوزی ، بخل وطمع رانکوهش میکند ونشان میدهد که این دنیای نا ایستا وگذرا به کسانی چون : ایرج ، هوشنگ ، سام ، فریدون ، جمشید ، ضحاک ، بهمن ، قارون ، زال ، رستم ، داراو اسکندر بقا نکرده ، شایسته است که ازسرنوشت وزنده گی آنها درس عبرت گرفت. دربیشترینه مقالات او ، اینگونه بیتها ازنگاه مضمون وغایهٔ خود با اندیشه وفکر فردوسی هماهنگ است:

هرکیشی‌اول‌صف‌داکیم‌یوز مینگک دور ور ... رستم ایسا یاروبولی تینگک دور ور
ایلا ساواوادم ا یککی رستم ایشی ... بیر کیشی آهر هم ایرور بیز کیشی
عاجز ایسا گیو ایلا رستم سینگا ... ایر لیک ایرور اندا مسلم سینگا (٤)

ترجمهٔ دری : در صفی که صد هزار سپاهش بود ، وجود یا عدم یک تن حتی اگر رستم هم باشد یکسان است. اگر یک تن به تنهایی کار دو رستم را به انجام رساند، بازهم یک تن است. اگر گیو و رستم پیش تو عاجز بمانند، درآن‌وقت قدرت تو مسلم خواهد بود.

علیشیر نوایی در بیشتر ینه داستانهایش ، قهرمانان خود را با قهرمانان «شاهنامه» فردوسی مشابه و همگون ساخته است. آنگونه که در «شاهنامه» قهرمانان مشهوری چون «زال» رستم وسهراب از سن ده ساله گی همه دانش ، هنر و مهارتهای لازم رافرا میگیرند، ودرمیدان زور آزمایی و قدرت پهلوانان بی همتا ونیرومند میشوند، فرهاد(قهرمان یکی از داستانهای نوایی) نیز در سن ده سالگی همه دانشها و فنون زنده‌گی را فرا میگیرد. همچنین کشته شدن اهریمن بوسیلهٔ فرهاد ، داستان کشته شدن دیو مازندران را به دست رستم به خاطر می آورد :

تویوب قصرگه یوز اندا ق که رستم ... ایشیکدا یاغلا یان رخشی نی محکم (٥)

ترجمهٔ دری : در قصرش چو رستم در آمد و رخشش را بر دروازه محکم بست.

توجه و حرمت علیشیر نوایی به فردوسی و الهام گیریش از ایجادیات او، به ویژه در داستان «سد سکندری» نوایی به خوبی نمایان است ، شاعر (نوایی) در باب یازدهم داستان خود بسان «شاهنامه» شاهان ایرانزمین را به چهار سلاله بخشبندی میکند، بدینگونه : پیشدادیها، کیانیها، ساسانیها و اشکانیها. همچنین او سلسلهٔ هر شاه ، چگونه‌گی وضع لشکریان و نیز سرداران و بهادران آنها را یک به‌یک معرفی مینماید. چنانکه نوایی در اثر خود «فرمان عجیب» جمشید و «بیباکیهای ضحاک را در ریختن خون مردم» جداگانه به باد انتقاد و نکوهش میگیرد .

فردوسی در «شاهنامه» ، افراسیاب شاه توران‌زمین را شخص ظالم ، متجاوز ، خونریز ، بیرحم، بی خبر از علم و دانش دانسته او را شدیداً نکوهش میکند. نوایی نیز در اثر «سد سکندری» خود همچون فردوسی ، افراسیاب را به حیث شاه جبار و خراب کننده وضع ملک و مردم معرفی مینماید، بدینگونه :

یسته شاه لیق قیلدی افراسیاب ... ولی قیلدی عالمنی ظلمی خراب

ز ما نیدا گرا یردی آبا د کم　　ا نس قویما دی چرخ آباد هم (۶)

ترجمهٔ دری :

پس از شا هی کرد آن افر اسیا ب　　لیک ظلمش کرد عا لم را خرا ب

در ز ما نش گر بود ی آبا د کم　　نیست شد ا ز چرخ آ ن آ با د هم

در همین باب، نوا یی به فردوسی و اثر ما نند گارش « شاهنامه» چندین بار اشاره کرده درفرجام داستان نیز از فردوسی یاد ها یی دارد. این بیت که در بیان چهارمین دسته شاهان است، اثبات ادعای ما تواند بود :

نوا سا زی د هقا ن آذ ر پرست　　بونوع‌ایتدی‌سوز رشته‌سین‌بار بست(۷)

ترجمهٔ‌دری :

نوا ساز د هقا ن آذ ر پر ست　　چنین رشتهٔ حرف را بار بست

امیر علیشیر نوایی در نگارش یکی از اثر های دیگرش به نام « تاریخ ملوک عجم» (۱۴۸۸ م.، ۸۹۴ ه.) افزون بر آثار متعددی چون: «تاریخ طبری»، «تاریخ گزیده» « تاریخ بنا کتی » ، «جامع التواریخ » ، « نظام التواریخ » ، « تاریخ جلیلی » و غیره از شا هنامهٔ فردوسی نیزسود جسته است. نوا یی در این اثر خود بـه پیروی از فردوسی ، شاهان ایران را به چهار دسته بخشبندی نموده ، حکمروایی و کار های گونا گون آنها را تصویر میکند . او در اثرش، هوشنگ ، جمشید ، طهومرث ، فریدون ، نوشیروان ، منوچهر ، بهرام‌گورودیگران را به نسبت‌اینکه به آبادی وآبا دانی مملکت پرداخته ، شهرها ودهکده‌های تازه بنیادگذاشته ،نهرها کشیده ،امورعلمی،هنری وکشاورزی را رونق‌داده‌اند، اشخاص داد گر و انمود میسازد. نوایی با نشان دادن و تصویر حکمروایی و کـار های گوناگـون حکمرانان پیشینه ، شهـزاده های تیموری را که به خاطر رسیدن و دستیابی به تا ج و تخت ،میان خود به جنگ و مبارزه دست یازیده باعث ویرا نی مملکت و خرابی حال و زنده گی مردم میشدند، توصیه نموده بد ینگونه از آ نها میخواست تا از حوادث و رویداد های تاریخی درس عبرت بگیر ند .

اگر چه نوایی برخی رخداد ها و حوا دث تاریخی «شاهنامه» را عیناً آورده (مثلاً حکمروا یی هفتصد سالهٔ جمشید و چـهل سالـهٔ هوشنگ ،زنده گـی و سرگـذ شت شاهان و ترتیب سلا له آنها)، اما از اینها تنها برای افشای زنده‌گـی خصوصی شاهان سود نبرده، بلکه‌مناسبتهای‌آنها را در ارتباط با زنده‌گی عامهٔ مردم ومملـکت‌نیز نشان داده است. (۸)

فردوسی در «شاهنامه» ضحاک و افراسیاب را همچون الگسوی ظلم وستم ، غارت و خونریزی به تصویر کشوده است، نوایی نیز دراثرش خصلتهای منفی این سیما ها را چار دیگر برشمرده آنها را بر سر مردم و مملکت همچون آفت و بلا ی عظیم میداند . به این گونه، نوایی به فرمانروایان ظالم، بیرحم وویرانگر در اثر «خمسه» اش نفرت وانزجار شدید، وبه حکمرانان عادل و بشر دوست حرمت و نظر نسبتاً نیکوی خود را ابراز میدارد و خصلتهای مردم دوستی و نوعپروری را میستاید و آنرا ترغیب میکند.

سزاوار دقت این است که آن عده شاهانی را که فردوسی در «شاهنامه» ظالم و ستمگار نشان داده، نوایی نیز درکتاب «تاریخ ملوک عجم» خود آنها را به صفت شاها ن ظالم وستمکاریاد کرده است. به همینگونه، فرمانروایانی را که فردوسی عادل و مردم دوست نامیده ، نوایی هم از آنها همچون فرمانروایان عادل ومردم دوست یاد نموده است .

به صورت عموم نوایسی ، فـردوسی و اثر همیشه جاویدان او « شاهنا مـه » را به دیده نیکو وقدر نگریسته ،ازآن درایجاد یا ت خود بهره هاگرفته درگسترش اندیشه های پیشرو و مردمی خود سود برده است .

مادر بخش مناسبات امیرعلیشیر نوایی و فردوسی، تأملی گذر اوکوتاه نمودیم.آشکاراست که اگراین مسأله به گونهٔ جدی وگسترده مورد پژوهش وشنا سایی قرار گیرد، بدون تردیدمیتوان نظربه مناسبت همه جانبهٔ شاعرو متفکر انسانه وست امیرعلیشیرنوا یی رانسبت به آثارکلاسیک ادبیات دری و همچنین تأثیرفردوسی را برادبیات اوز بیکی بهخوبی دریافت و بازشناخت.

پانویسیها :

۱ـ علیشیر نوایی ، آثار منتخب ، جلد ۳، تاشکند ،۱۹٤۸ ، ص ۲۰٤ .

۲ـ نوایی ، خزاین المعانی ،۱ ، غرایب الصغر ، اوز بیکستان شوروی ، فـن ادبیا تی نشریاتی ، تاشکند: ۱۹۵۹ ، ص ص ۷۰۵ـ ۷۰٦ .

۳ـ نوایی ، خزاین ، ٤ ، فوایدالـکبر، اوز بیکستان شوروی فن ، ادبیاتی نشریاتـی ، تاشکند : ۱۹٦۰ ، ص ٦۸٦ .

٤ـ علیشیر نوایی ، خمسه ، حیرةالا برار ، اوز بیکستان شوروی ، فن ادبیاتی نشریاتی تاشکند: ۱۹٦۰ ، ص ص ۲۰۵ـ ۲۰۷.

۵ـ علیشیر نوایی ، خمسه ، سد سکندری ، فن ادبیاتی نشریـاتی ، تاشکند: ۱۹٦۰ ، ص ٦٤۹.

٦ـ همان ، ص ٦۵۰.

۷ـ همان ، ص ٦۵۰.

۸ـ . هیت مئوف « در باره اثر « تاریخ ملوک عجم » نوایی ، مجلهٔ « اوز بیک تیلی و ادبیاتی مسأله لری» ۱۹٦۰ ، ش ۱، ص ۱۹ .

عبدالله سمندر غوریانی

پیوند فزیک و روانشناسی

ما در مقالات پیشتر انعکاس طرز دید جامعه شناسی را در دانش فزیک و روانشناسی به اجمال برگزار کردیم و حال میخواهیم تا پیوند متقابل میان فزیک و روانشناسی را، که در ظاهر امر جدا و مستقل از یکدیگراند، مطرح نماییم .

در دوره یونانیها که تا هنوز تجربه به مفهوم علمی آن به وجود نیامده بود، تحقیر از کار های عملی که به وسیلهٔ برده گان اجرا میشد، به نفرت از اجرای هر گونه تجربه در امر تحقیق منجر گردید . برای بررسی جهان واقع و دنیای طبیعی آنچه کــه عمده و حیاتی مینمود ، کار برد حواس و به خصوص استعمال عقل و تفکر نظری بود کــه ابزار اصلی واساسی به حساب می آمد .

در آغاز، پدیده ها به وسیلهٔ حواس مطالعه میگردید وبعد به منظور تفکیک پدیده های متحول از پدیده های ثابت وجوهری ازعرضی واصلی ازفرعی، نیروی تفکروتعقل به کار میرفت. بدین وجه که عقل همان شی محسوس را از عوارض حسی از قبیل رنگ و آواز ومزه تجرید و انتزاع میکردند و طی این مراحل پیهم تجرید و انتزاع انواع پدیده های حسی را بــه کمک معقولات منطقی نوع وجنس و فصل ، تصنیف و طبقه بندی وجابه جا میکردند و از احساس به ادراک حسی واز آنجا به تصور ومفهوم وبرهمین قیاس تا به مدارج عالی اندیشه، صعود و عروج صورت میگرفت .

این شیوه تحقیق در مطالعهٔ پدیده های جهان مفهوم آنرا داشت که روانشناسی و منطق به عنوان مدخل و مقدمه برای انواع جستجوها و بررسیها در فزیک و طبیعت پذیرفته گردد. مگر در دوره رنسانس، پس از کارهای گالیله، این عقیده شدیداً تقویت گردید که خواص اشیا را باید که به وسیلهٔ تجربه ـ و نه عقل ـ کشف و بررسی نماییم و نقص و خطای حواس را به وسیلهٔ اختراع ابزار و آلات جبران کنیم و باز نقص این آلات را با اختراع آلات و ابزار دقیقتری تلافی نماییم، بی آنکه نیاز به آن باشد که در قسمت تصحیح خطا و اشتباه حواس به نظریهٔ معرفت و یا منطق و خردناب پناه ببریم. چنان که گالیله تلسکوپی که خود آنرا کشف کرده سپس متوجه مهتاب ساخت، چهره دیگری از آن را در انظار جهانیان به معرض تماشا گذاشت و درآن دوران علیه او بدینگونه استدلال میکردند که تغییر چهره مهتاب به واسطهٔ چیزیست که در خود همان تلسکوب تعبیه گردیده گو آنکه شیطانی در آن جای داده شده است!

در آن عهد و دوران خیلی طبیعی بود که چنین یک عکس‌العمل در مقابل گالیله نشان داده شود و در واقع بقایای همان تحقیر از تجربه بود که به اسباب و آلات فزیکی واز آنجمله دور بین گالیله سرایت کرده میخواستند تا سیمای مهتاب را همچنان از دریچهٔ چشم شاعر بنگرند تا از پشت تلسکوب گالیله که آنرا همانند زمین خاکسی نشان میداد. همانطور داستان چهارعنصر آب وآتش و خاک وباد، روی اصل گرمی، سردی، و نرمی وخشکی استوار بود که به وضوح ازاد راکات حسی ما حکایت داشت و اما زمانی که لاویزیه وزن عناصر را معیارقرارداد، تعداد عناصر بیشتر از چهارگردید و به سرعت افزایش یافت.

احساس سبکی وسنگینی که با کششی عضلاتی ما همراه است، معیاری برای شناخت حرکت و سقوط اجسام به شمار میرفت و ارسطوفکر میکرد و ما نیز وقتیکه وزنهٔ سبک و سنگین را بلند مینماییم و میخواهیم دو باره رها کنیم، تصور مینماییم که حتماً وزنهٔ سنگین زودتر از وزنهٔ سبک به زمین فرود میافتد. و در این نوبت باز هم گالیله بود که از بالای برج مایل پیزا، وزنه های متفاوتی را سقوط داد ومشاهده نمود که همزمان به زمین فرود می آیند. دراثر کلیهٔ این اکتشافات، اعتبار تجربه به‌جای نگرش عقلی خیلی بالا گرفت و دانشمندان فزیک هرچه بیشتر از مفاهیم روانشناسی وحتی مفاهیم فلسفی نیز فاصله میگرفتند. کاربجایی کشید که نیوتن شمار میداد ومن سازنده فرضیه‌ها نیستم. این احساس نیوتن درعین

آنکه بیانگر آنست که دانش فزیک نظر به دوره قدما از تعبیرات وا نشناسانه و متافزیکی فاصله گرفته‌است، درعین حال‌درس عبرت و پند آموزنده یی برای کسانیست که تصور میکنند عینیت جهان فزیکی یک مسألهٔ پیش پا افتاده و مبتذلی بوده است؛ غافل از آنکه اینهمه تلاشهای نظری مستمر ومجاهدات نستوه دانشمندانی چون کپرنیک وگالیله ونیوتن بوده‌که عینیت فزیکی‌را استوار ساخته تثبیت کرده‌اند. مگرآن عینتی که مطلوب ومنظورماست، همان عینیت درروش و میتود مطالعه است که دانش فزیک رادر جملهٔ علوم دقیقه قرارداده‌است و همانطورکه اگست کنت درطبقه بندی خویش ازعلوم یادآورشده‌است، درسر آغاز علوم ریاضیات می‌آید وبعد علم نجوم وباز فزیک و از آن پس علوم دیگر. و از نظر تاریخی که موضوع را بررسی مینماییم دانش فزیک درآغاز ازعلم ستاره شناسی به وجود آمد و عینیت درکیهانشناسی به گونه‌یی بوده که منجم ویا ستاره شناس در هیچ لحظه یی از زمان تصورش راهم نمیکرده‌که نوری ازستاره‌گان که‌تا به‌چشم وی میرسیده، در اثر آن کدام تغییری در موقعیت خود ستاره ویادر محلی که از آنجاستاره را رصد میکند، به وجودآید ویاکه «ناظر» تأثیری بالای «منظور» برجای بگذارد ویااینکه «مشاهده»، «پدیده» را دگرگون بسازد.

مگر بعضی ازفزیکدانان وفلاسفه متوجه گردیدند که تعمیم وگسترش قانونمندیهای حاصله ازتجربه بااجسام بزرگ درمرزهای اتمی ودنیای بینهایت کوچک ما ممکن مورد و مصداقی نداشته باشد. آنچه در اینجا مایهٔ شک وتردید فراوان میگردد، این امر است که مانمیتوانیم مرز فاصل میان ذهن وعین وتجربه‌وموضوع تجربه راپدانسان‌که درمورداجسام بزرگ معمول میداشتیم، آزادانه وبه طور دقیق، مشخص ومعین بسازیم ویا که «پدیده» و «مشاهده» پدیده راازیکدیگر تفکیک نماییم وناظر ومنظور در این حالت تابه حدی در هم می آمیزد وتداخل پیدا مینمایدکه نمیشود میان آنها تمایز وجدایی راقایل شویم.

آنچه که در اینجا میان تجربه و موضوع تجربه مبادله میگردد از یک حداقل ممکن که کوانتوم عمل (h) نام دارد نمیتواند که کمتر باشد و تازه خود به طور تقریبی معادل و همسنگ هر دو طرف تجربه و موضوع تجربه است.

ورنر هایزنبرگ در ۱۹۲۷ همین عدم قطعیت و نا معینگری رابه گونه‌یی توضیح میدهد که جالب وشنیدنیست؛ بدین وجه که اگرخواسته باشیم مسیر کدام الکترونی را دنبال نماییم

بخواهیم اول اثر از همه موضع و سرعت آنرا مشاهده ورصد نماییم وبرای این منظور باید شعاع نوری را متوجه آن سازیم که اگر نوری راباموج بلند انتخاب نماییم موضع الکترون در محدوده ومحل این بسته موج که خیلی گسترده تر از آنست، محو و ناپدید میگردد که اگر الکترون درمحیط این موج حرکتی هم داشته باشد، نمیتوانیم که از آن اطلاع حاصل نماییم، ولی این بار درعوض اگر شعاع نوری راباموج کوتاه انتخاب کنیم، در این حالت هرچند که ممکن و محتمل مینماید که موضع آنرا به طور دقیق معین ومشخص بسازیم مگرکار برد این نوری با موج کوتاه چون انرژی بیشتری نسبت به نوری با طول موج بلند دارد، الکترون را به شدت تکان میدهد وضربه میزند ودرنتیجه مسیر آنرا مغشوش ومبهم جلوه میدهد ودر نهایت امرآنچه را که مامشاهده ورصد مینماییم، همان سرعت ومسیر مربوط به خود «پدیده» الکترون نیست، بلکه نتیجه وحاصل دخالت مستقیم مادرخود همین پدیده‌است که ما خود آنرا ایجاد کرده‌ایم وهیچ وسیلهٔ ممکنی در اختیار نداریم که تاموج نوری رابرگزینیم که بتواند هم موضع الکترون رابه طور دقیق مشخص ومرزبندی نماید وهم انرژی وابسته به همان طول موج نور مورد بحث هیچگونه تأثیر اخلال کننده رادر سرعت آن برجای نگذارد ودرحقیقت واقع هنگام بررسی پدیده های اتمی وزیر اتمی دیگر «پدیده» و«مشاهده» درهم می آمیزد وناظر از منظور نمیتواند که جدا بماند.

پس ازطرح اینگونه مسایل بود که بیشتر فزیکدانان به جای دل بستن وامید بیشتر به دقیق ساختن هرچه بیشتر ابزار اندازه گیری سرازنوبه امر بحث وتحقیق درمسألهٔ معرفت شناسی آغاز کردند.

درچنین اوضاع واحوالی خیلی طبیعی مینمود که فزیکدانان طی بررسیهای دانش فزیک به روانشناسی وتیوری معرفت مراجعه نمایند وحتی «نیلز» که موسس مکتب کوپنهاگن درفزیک است، یکی از رساله های خود را به نام «فزیک اتمی ومعرفت بشری» نام گذاشت وتیزیاانیشتاین جدال معروفی درموردنقش تیوری معرفت در دانش فزیک دارد.

همانطور هلویی دوبروی بنیاد کند ار مکانیک موجی در کتاب فزیک و میکروفیزیک خویش ضمن بحث ازز مان وحرکت نظریات هانری برگسن یاد آور میشود وخاطرنشان میسازد که چگونه تحقیق برگسن اززمان وحرکت ازنظر روانشناسی بامفهوم زمان وحرکت ازنظر فزیکی وفلسفهٔ طبیعت نزدیکی وهماهنگی دارد.

این نزدیکی مطالعات فزیکی به روانشناسی از جهت عکس آن که همان تمایل مفرط روانشناسی به فزیک است ، نیز صدق وصحت دارد ودرواقع ازمدت نیم قرن وبیشترا ز آنست که معمول گشته است ومانمیخواهیم این مطلب راکه در روانشناسی تجربی بارهـا عنوان گردیده است بهتفصیل بازبگوییم وتنها به شکل فهرست گونه ازآن یادآور میشویم.

د یوید هیوم فیلسوف مشهور انگلیسی درپی آن شدتا میتود معمول دردانش فزیک رادر روانشنا سی به کاربندد. وچون هموطن وی نیوتن قانون جاذبه را درمورد اجسام و اجرام طبیعی فورمول بندی کردهبود، اوباالهام ازکار نیوتن قانون تداعی معانی رابه دست داد وبه این باور آمدکه حوادث روانی نیز بنابر قانون تضاد ومشابهت ومجاورت، یکدیگر را برحسب مناسبات متفاوت، جذب ویا دفع میکنندکه مثالآنرا میتوان دراین شعر سعدیمطالعه وبررسی نمودکه گوید:

گل خوشبوی درحمام روزی	رسید از دست محبوبی به دستم
بدو گفتم که مشکی یا عبیری	که از بوی دلا ویز تومستم
بگفتا من گل ناچیز بودم	و لیکن مدتی با گل نشستم
جمال همنشین در من اثر کرد	وگرنه من همان خاکم که هستم

بعد پاولف همان قانون تداعی هیوم راکه جنبهٔ درونی داشت به صورت انعکاس مشروط عنوان کرد ونشان دادکه یک حرکت، حرکت دیگری ـ و نه یک معنی ، معنی دیگری ـ

تدا میرود. در تجربهٔ پاولف که به عرض ارائهٔ غذا به سگ واندکاس طبیعی یک کامی [illegible]وط را به وسیلهٔ صدای زنگ درسگ ایجاد کرده بود ، خیلی شهرت دارد. از مکتب اصالت سلوک که به وسیلهٔ ثورندایک وتولمان وکلارک هل وبه خصوص الکسن پی افکنده شد، اندیشه های پاولف تعمیم وگسترش بیشتری یافت .

روانشناسی ازاین پس به جای مطالعهٔ «ذهن» و «شعور» و «ادرک باطن» بررسی سلوک و رفتار حیوان وانسان را وظیفهٔ خود اعلام نمود وانگیزه وپاسخ وعمل وعکس العمل را طرح وعنوان کرد وهرچه بیشتر عینیت فزیکی را اساس کارخود درمطالعهٔ پدیده های واقعی قرار داد. وبدین ترتیب روش روانشناسی به فزیک متمایل گردید. این نزدیکی روانشناسی به فزیک وفزیک به روانشناسی مفهوم آن را دارد که ذهن وعین وفزیک وروان مثل اینکه سرشت وکرکتر مشترکی داشته باشند وشلینگ در روزگارخود گفته بود که طبیعت روحی است، آشکار وروح طبیعتی است ، پنهان ؛ گویا تفاوت جسم وروح درپیدایی وپنهانی آنست وازنظر روش میتوان نیزممکن است روزی فرابرسد که علوم طبیعی وعلوم انسانی باز هم وحدت بیشتری پیدا کنند.

فهرست مآخذ :

(۱) تکامل خلاق، هنری برگسن، ترجمهٔ عربی ، چاپ قاهره: ۱۹۶۰.

(۲) فزیک ومیکروفزیک ، لوی دوبروی، ترجمهٔ عربی ، چاپ قاهره: ۱۹۶۷.

(۳) پرابلمهای فلسفی علوم هسته‌یی، هایزنبرگ، ترجمهٔ عربی ، چاپ قاهره: ۱۹۷۴.

(۴) تحلیل ذهن، تألیف برتراندر اسل، ترجمهٔ منوچهر بزرگمهر ، چاپ تهران، ۱۳۴۸.

پروفیسر داکتر فرانک کامنتسکی
دکتر درعلوم فیزیک وریاضی
از مجلهٔ فرهنگ وزنده‌گی چاپ شوروی
ترجمهٔ صمد وصت

حالت چهارم ماده

علوم هرگزتوقف نمیکند ولاینقطع بهٔ رازهای طبیعت میپردازد. پلاسماحالتی از ماده که به تازه‌گی کشف شده‌است، درست یکی ازاین رازهاست ومطالعه درخواص آن، یکی ازوظایف بزرگ علم جدید است.

ازدیرزمانی فیزیکدانها عادت داشتندماده‌راتحت‌سه‌حالت جامد، مایع وگازبررسی کنند. مطالعهٔ انتشار جریان الکتریک درگازهای رقیق که درآخر قرن نوزدهم به عمل آمد، کشف خواص اصلی، که ماده دراین شرایط کسب میکند، منتهی شده‌است. به‌این مناسبت بودکه شیمی دان انگلیسی به نام ویلیام کروکس William crookes برای اولین بار فرضیه یی مبنی براینکه ماده حالت چهارمی به نام «درخشان» Rayonnant دارد بیان کرد. بعداً برایش مسلم شدکه دراین مورد اشتباه کرده است. درواقع حالت چهارم ماده حالت گازیونیزه (Ionise) است یک گاز وقتی یونیزه است که‌از یونها والکترونها، اجزائی که باقوه برق شارژشده‌اند، تشکیل شده‌باشد.

نزدیک بیست سال قبل، فیزیکدان امریکایی ایروینک لانگمیر Irving Langmuir

به تحقیق در مورد گازیونیزه پرداخت. او کشف کرد که خواص آن مانند خواص گاز در حالت عادی تغییر میکند. بنابراین، پیشنهاد کرد آن را به عنوان حالت چهارم ماده بررسی کننده واین حالت را پلاسما نامید. تاریخ بررسی پلاسما به عنوان یک شاخه از فیزیک ازاینجا شروع میشود و موفقیتهای بدست آمده دراین زمینه بمقدار زیاد مدیون دانشمندان اتحاد شوروی است.

اصطلاح « پلاسما » همچنین بمعنی دیگری درزیستشناسی استعمال شده است. برای متمایز کردن گازیونیزه ازپلاسمای مایع عضوی Organique گاهی آنرا اولین پلاسمای گازی مینامند. فعلاً میدانیم که «حالت درخشان ماده» که کروکس درموقع شارژ الکتریکی در گاز مشاهده کرده بود، درحقیقت یک پلاسمای گازی است.

بارزترین خاصیت مشخصهٔ پلاسما عبارت ازاشعه یی است که به وسیلهٔ تأثیر متقابل اجزای شارژشده بین آنهایا بامیدانهای مقناطیسی ایجاد میشود. هرجا که یک گاز درخشان وجود دارد، آن مربوط به پلاسمایی است که درجرقه های الکتریکی وبه ویژه درون جرقه عظیمی که آذرخش نام دارد، وجود دارد. از مدتها پیش آذرخش گلوبولی که یکی از رازهای طبیعت است توجه دانشمندان رابه خود جلب کرده است. تا امروز هنوز این راز کشف نشده؛ اما بدون هیچ گونه شک وتردید، این یک جسم کروی ازپلاسماست.

انسان در شهرهای بزرگ در برابر رنگهای درخشان اعلانها متعجب میشود. روشنی آنها هم به پلاسمامدیون است. جهان ازعده خیلی زیادی ازاجرام درخشان (آفتاب، ستاره گان سحابیها) که همهٔ آنها ازپلاسما تشکیل یافته‌اند، پراست. درعصرتسخیر فضا مطالعهٔ پلاسمای کیهانی اهمیت خاصی یافته است. استروفیزیسین شوروی ای چکلووسکی I. Chklovski روشنی اصلی بعضی از سحابیه ها رابراثرانتشارالکترونهای سریع پلاسما درمیدان مقناطیسی بیان میکند.

برای او مسلم شده‌است که‌این سحابیها بقایای انفجار های ستاره یی هستند. مشهورترین این سحابیها سحاب خرچنگ نام دارد؛ زیرا به یک خرچنگ عظیم شباهت دارد.

سحاب خرچنگ باقی مانده یک ستاره سوپرنوا Supernova است که انفجارش به سال ۱۰۵۴ به وسیلهٔ منجمین چینی مشاهده شده‌است.

... ها بشینیدان شوروی و.گونز بورگ V. Guinz bourg وروای چکلووسکی نشان داده‌اند

که در ذرات اشعهٔ کیهانی ، اجزائی از انرژیهای عظیم که از اعماق عالم به زمین میرسند نیز پلاسمای کیهانی وجود دارد. انفجارهای ستاره یی حرکات شدید پلاسمارا باعث میشوند. دراین شرایط پلاسما نسبت به میدانهای الکترو مقناطیس ، درحالی که خودش ازاین نوع میدانها خلق میکند، واکنش نشان میدهد. بعضی از اجزای پلاسما انرژی بسیارعظیمی به دست می آورند وهنگام حرکت شان درمیان فضا به اجرام کیهانیدیگر ، مخصوصاً بهزمین میرسند.

د ر طبیعت انفجار هایی نیز وجود دارد که تمام یک ستاره را از بین نمیبرد؛ اما این پدیده ، به ندرت اتفاق میافتد. فورانهای خورشیدی ار اینگونه هستند . بررسی آنها به مقدار زیاد مدیون ستاره شناس شوروی آ. سورنی A. Severny است.

فورانهای خورشیدی جریانهای پلاسما را پرتاب میکنند که تا رسیدن به زمین در جو عمل نیرومندی را انجام میدهند در ضمن ایجاد مجرا ها ی شمالی طوفانها مقناطیسی را سبب میشوند و ارتباطات رادیویی را مختل مینمایند .

زمین هم از طبقات متعدد پلاسما احاطه شده است که مترا کمترین قسمتش یونسفر قشر پایینی است که ارتباطات رادیویی را از مسافات بسیار دور ممکن میسازد . دربالا کمربند های تشعشعی وجود دارند که به وسیلهٔ اقمار مصنوعی کشف شده اند .این کمربند ها از پلاسمای بسیار رقیق تشکیل یافته اند. پرواز اسپوتینکها و موشکهای کیهانی نشان دادهاند که فضای بین سیاره یی هم ازپلاسما پرشده است؛ اما ازیک تراکم چنان ضعیفی که تلمبه های تخلیه خیلی کامل هم این چنین رقیق شدهگی ماده را نمیتوانند ایجاد کنند. مطالعهٔ ستاره های دنباله دار هم امکان میدهد که مسایل جالبی در مورد خواص مشخصهٔ پلاسما بیان کنیم.

یک ستاره دنباله دارجسم گرد یخی است که ازمخلوط آب امونیاک و متان منجمد که سنگها را میپوشانند ، تشکیل شده است. بعد از تحقیقات دانشمندان شوروی معلوم شد که شهاب مشهور تونگوسکا Tounguska بدون شک ستاره دنباله داری بوده کههنگام

وارد شدن به جو منفجر شده است. وقتی ستاره دنباله داری به خورشید نزدیک میشود ماده اش به شکل بخار در می آید و دمی تشکیل میدهد که معاذی خورشید کشیده میشود.

در طول سالهای متمادی دانشمندان نتوانسته اند چگونگی نیروهایی را که دم را در جهت مخالف خورشید میرانند بیان کنند. منجم روسی بردیخین Bredikhin در قرن نوزدهم نشان داده است که یکی از این نیروها فشار سریع الانتقالی است که به وسیلهٔ فیزیکدان روسی لبدو Lebedeau که انستیتوی فیزیک اکادمی علوم اتحاد شوروی به نام اوست کشف شده است؛ اما فشار هایی را که دم بعضی ستاره های دنباله دار تحمل میکنند به قدری قوی هستند که فشار نامبرده در فوق برای بیان آنها کافی نیست. مثلاً در مورد ستاره دنباله دار ارانه لوراند Arend Roland که به تازه گی کشف شده است اینطور است.

این پدیده هم مستقلا نه و هم با هم به وسیلهٔ منجم شوروی ای. استراپوویچ I. Astrapovitoh و منجم آلمانی بیرمان Birmanu بیان شده است. آنها دراین مورد به این نتیجه رسیده اند که این پدیده مدیون جریان پلاسماست که به وسیلهٔ خورشید منتشر میشود.

تا اینجا در باره پدیده هایی سخن گفته شد که برای بررسی مستقیم قابل حصول هستند اما هنوز چیزهای بسیار قابل توجه وجود دارند که در مرکز ستاره ها منبسط میشوند مخصوصاً در مرکز خورشید. خورشید مرکز راکسیونهای ترمونوکلر Thermonucleaire است که در اصل انرژی ستاره یی هستند و پر قدرت ترین سر چشمه انرژی را که در طبیعت وجود دارد تشکیل میدهند. خورشید به وجود آورنده انرژی بی حد و حصری است اگر انسان قدرت آن را با واحدی که در تکنیک استعمال میشود، بیان کند به صد ها میلیارد مگاوات سر خواهد زد.

بررسی مستقیم این پدیده ها غیر ممکن است؛ زیرا ابزار هایی که انسان بتواند در جایی که این انرژی عظیم فراهم میشود، قرار بدهد، وجود ندارد؛ اما دانشمندان حد اقل به وسیلهٔ فکر میتوانند درآن نفوذ کنند. در این تلاش آنها از حسابهای تیوریکی دقیق که به وسیلهٔ دانشمندان امریکایی مارتین شوارزشیلد Martin Schwarzschild و دانشمندان

شوروی الاماسویچ Allamassevitch نویسنده این مقاله تدوین شده کمک خواهند گرفت. این حسابها نشان میدهند که در مرکز ستاره ها درجهٔ حرارت به دهها میلیون درجه میرسد. راکسیونهای ترمونوکلر در پلاسمای گرم و متراکم رخ میدهند. در مرکز ستاره هایی مانند خورشید این راکسیونها موجب تغییرهایدروژن به هلیوم و در نتیجه موجب آزادی انرژی میشوند. در ستاره هایی از نوع مخصوص (ستاره های غول زرد) علاوه بر انفجار های ستاره یی به تشکیل تمام عناصر شیمیایی بر خورد میکنیم. هر جا که این فعل و انفعال امکان دارد انسان از طبیعت تعلیم مییابد. چون ستاره ها با راکسیونهای ترمونوکلر که در پلاسما گسترش مییابد، انرژی ایجاد میکند. انسان هم میخواهد به این راکسیونها در روی زمین تحقق بخشیده به سرچشمهٔ خیلی نیرومند انرژی دسترس داشته باشد. دانشمندان متعددی در ممالک مختلف وجود دارند که هم خود را به مطالعهٔ پلاسمای گرم و راکسیونهای ترمونوکلر کنترل شده وقف کرده‌اند.

نخست کار ها بدون هیچگونه همکاری بین متخصصین ممالک مختلف مخفیانه دنبال میشد در مرکز اتمی درهارول Harwel دانشمند برجستهٔ شوروی ایگور کورچاتوو Igor Kourchathov طی کنفرانسی نتایج علمی بدست آمده در اتحاد شوروی را آشکارا کرد. بدین ترتیب به ابتکار اتحاد شوروی به رازداری بررسیها در مورد پلاسما خاتمه داده شد. عملاً به طور منظم کنفرانسهای بین المللی که وقف مطالعهٔ پلاسما و راکسیونهای ترمونوکلر است، تشکیل میدهند. بررسیهای مربوط به این قلمرو دانش به طور وسیع چاپ و منتشر میشود. یک مجلهٔ علمی بین‌المللی راجع به مسایل زیادی که به پدیده‌های سماوی راکسیونهای ترمونوکلر مربوط است در مطالعهٔ خواص پلاسما مقدار زیادی اطلاعات سودمند برای شناسایی طبیعت تا اکنون داده است. هدف عمده این بررسیها سنتز (ترکیب) ترمونوکلر کنترل شده است که عملاً منبع انرژی تمام نشدنی برای تأمین همه احتیاجات بشریت میباشد. در این راه هنوز اشکالات زیاد وجود دارد که باید بر آنها فایق آمد، اما ترقی دانش سریع و امکاناتش نا محدود میباشد.

از مجلهٔ فن و تورموش اوزبیکستان اتحاد شوروی، ش ۸ سال ۱۹۸۱

نویسنده: دکتور ت. رجب‌اوف
برگرداننده به دری: م. تلاش

منابع و راههای تازهٔ به‌دست آوردن انرژی

در سالهای هشتاد عصر ما، دربرابر بشریت سیاره ما شمار زیاد مسایل و پرابلمها قرار گرفت. مسألهٔ انرژی و آلوده‌گی محیط زیست، از جملهٔ مهمترین آنها به شمار میرود. چنین به نظر میرسد که منابع طبیعی انرژی مایع (نفت)، گاز و جامد (زغال سنگ) که تاهم اکنون به‌پیمانهٔ گسترده وزیادی مورد بهره برداری انسانها قرار دارند، تااوایل سده آینده (سده ۲۱) به کمبود جدی مواجه شده حتی به اتمام برسد. ازاینرو، رفع کمبود انرژی و مسألهٔ دریافت وجانشینی گونه‌های جدید انرژی و مواد سوخت، همچنین راههای استفاده ازمواد وانرژیی که محیط زیست راکمتر آلوده وکثیف سازند، درجریان جستجو وپژوهش دانشمندان و متخصصین قرار دارد.

این کار ها وفعالیتها، به‌گونه‌ها وشیوه‌های مختلفی ادامه دارد. چنانکه، اصول و راههای استحصال انرژی برق به وسیلهٔ نیروگاههای برق آبی پیوسته درحالت انکشاف و گسترش اند. درسالهای اخیر، نیروگاه های برق آبی با استفاده از نیروی امواج آب اوقیانوسها وابحار ساخته شده‌اند. بههمینگونه به مسألهٔ به‌کار انداختن و به‌کار گرفتن انرژی خورشید اهمیت واعتبار زیاد داده شده، نیزبه استفاده از نیروی باد توجه دوباره صورت گرفته موتورهای ویژه‌یی که برنیروی باد فعالیت میکنند، ساخته شده ومیشوند. به مقصد استفاده از انرژی اتم، نیروگاههای برق هستوی درحالت گسترش وانکشاف بوده دستگاههای استحصال انرژی ازراههای گرما هستوی ایجاد وساخته میشوند. ...

د شواریهاء مشکلات وکمبودهایی درخصوص استحصال انرژی ازطریقهها و عوامل یادشده در بالا ، ازگونهٔ زیاد بودن مصارف وقیمت تمام شد دستگاهها ، پیچیده گیهای پروسهٔ استحصال انرژی ، آلوده ساختن محیط زیست ، کم بودن ضریب ثمره یابهره برخی از شیوههای مذکور موجود اند.

اصول ایجاد گونه های تازه وجدید موادسوخت به حیث یکی از راههای خوب حل مسالهٔ کمبود انرژی، مورد استقبال زیاد قرار گرفت. چنانکه، هایدروجن و استفاده ازآن به قسم ماده سوخت یکی از منابع عمده انرژی محسوب گردیده ، دارای صفات ومیزات لازم وخوب است. افزون برآن، بهرهگیری از زغال وکاربن دای اکساید حاصله از استحصال مصنوعی هایدرو کاربن ها وامکان استفاده ازکاربوناتهای طبیعی نیز موجوداست. برای استحصال هایدروجن، آب بهحیث منبع غنی کار میدهد. استفاده از اینگونه مادههای سوخت، محیط زیست راچندان آلوده وکثیف نمیسازد. ازسوختن هایدروجن بازهم مواد مربوط بهآب بهدست می آیند . بهاین ترتیب، هایدروجن ازجهت بیولوژیکی صاف و وافرو ازلحاظ سوخت وتهیهٔ خودیک ماده قابل دستیاب میباشد.

افزایش هایدروجن و ماده سوخت مصنوعی حاصل ازآن ، برای نگهداری واستفاده درساختمان اکومولاتورها ونیز دربسیاری ازماشینهای حرارتی (پس ازتغییر اندک آنها) به کار رفته میتواند. دراتحادشوروی، جاپان وشمار زیاد کشورهای دیگر، برای موترها، هواپیما ها وجهازهای بحری موتورهای هایدروجنی آزمایشی ونمونه ساخته شدهاند. بنابر اظهارات متخصصین ودست اندرکاران ،آزمایشها تااکنون نتایج خوب وقناعت بخش دادهاند.

ظرفیت وپیمانهٔ انرژی هایدروجن، به حیث ماده سوخت خیلی زیاد وبزرگ است . کارآیی آن نظربه کلوردار بودنش از بنزین خوب کمتر نیست. ازنگاه تولیدگرما، نظربه وزن خود ازگاز طبیعی ۲/۵ مرتبه ، ازنفت وهایدروکاربن ها ۳/۳ مرتبه وازچوب ۸/۳ مرتبه بیشتر است. بنابراین ، کارآیی وسودمندی هایدروجن تردید ناپذیر میباشد . این طریقه اکنون نام «انرژی هایدروجن» رابه خودگرفته است .

اکنون اصول استحصال انرژی ازهایدروجن وچگونهگی حصول مواد سوخت ازآن ونیز چگونهگی ساختمان آنها راازنظر میگذرانیم.

شیوههای اساسی اینگونه حصول مواد سوخت عبارت ازالکترولیز (تجزیهٔ برقی) ، ترموشیمیایی (حرارت کیمیاوی)، رادیولیز (تجزیه بهکمک رادیواکتیف) ، فوتوسنتیز ...

(تجزیهٔ پانیید) ، پلاز مافیشیک وکتالیتک (تجزیه به یاری کتالیزاتورها) وغیره میباشند.
ازهایدروجن طبیعی وگازهای سیال ونیزازگازکاربن ونفت برای استفادهٔ دوباره واز اجزای آب ویادرنتیجهٔ تأثیر اوکسیجن «متان» حاصل میشود. دراین موارد لازم نیست که مفصل سخن زده‌شود ؛ ولی اساساً امکانات استحصال هایدروجن رااز آب مورد بررسی قرار میدهیم.

هایدروجن ازآب درنتیجه گسستن رابطهٔ اتمهای اوکسیجن وهایدروجن به دست می‌آید. (درنتیجهٔ تجزیهٔ آب، ماده مهم اوکسیجن نیزبه دست می‌آیــد واساساً ۸۹ درصد آب را اوکسیجن تشکیل میدهد.) دراین جریان ازیک تعداد اصول زیرین استفاده صورت میگیرد:

درنتیجهٔ الکترولیز (تجزیهٔ برقی) ، آب به هایدروجن واوکسیجن بااتمهای هایدروجن جدا میگردد. دراصول ترموشیمیایی ، آب به مالیکولهای هایدروجن واوکسیجن جدامیشود. اصول فوتولیز (تجزیهٔ نوری) بر پایهٔ تأثیرات نوری به وجود آمده است. درجریان فوتوکتالیتیک موادگوناگون بیولوژیکی ، ارگانیزمهای کوچک مختلف وظیفه کتالیزاتور انجام میدهند . به همینگونه ، دراصول رادیولیز (تجزیه باشعاعات رادیواکتیوف) ، آیونا - نیزیشن آب به وسیلهٔ تشعشع شدید صورت میگیرد. درنتیجه تأثیرگرما دراصول تجزیه، آب از(۲۰۰۰) تا (۵۰۰۰) درجه گرم شده وآن به‌هایدروجن ،آکسیجن وهمچنین اتم هایدروجن جدامیگردد .

ازمیان شیوه‌ها واصول یادشده، الکترولیز شیوه مکملتر آنست.

امااین شیوه‌خیلی پرمصرف بوده انرژی زیادی راکار دارد.

امروزه درجهان، برپایهٔ این اصول مقدار استحصال هایدروجن ، آنهم درآنجاهایی که انرژی برقی ارزان باشد ، نسبتاً کم بوده تخمیناً ۵٫۴۰۰٫۰۰۰ (پنج میلیون و چهارصد هزار)تن مواد سوخت را درسال تشکیل میدهد. دراین قسمت استفاده از انرژی برق دستگاههای برق هستوی مورد توجه واستقبال زیاد قرار دارد . دراین شیوه، قیمت انرژی برقی ومصارف ساختمانهای آن، افزایش ضریب ثمره آن ونیز کاهش قیمت استحصال هایدروجن به حساب الکترولیتیک وکاستن بوروی الکترولیزر، ممکن میشود.

اکنون یکی دیگر از اصول به‌دست آوردن هایدروجن راازنظر میگذرانیم:
دراصول ترموشیمیایی ، درجریان عملیهٔ کیمیاوی درمراحل نخستین گرم شدن انرژی، آب تجزیه میگردد. برای تجزیهٔ مکمل آب گرمای بلند حدود (۳/۷۰۰) درجه نیازاست.

تأمین چنین گرمای زیاد و بزرگ ، فقط باصرف انرژی بزرگ امکان پذیر میباشد. بنابر این، مسالهٔ به وجود آوردن موادی که تاب و مقاومت دربرابر حرارت بلند را داشته باشند، به میان میآید. البته درجریان ودوام کار باچنین گرمایی جدا ساختن مخلوط اجزای گازی نیز پیچیده ودشوار میگردد .

دراین جریان شناخت شیوههای آسان جدا ساختن هاید روجن از آب، دارای اهمیت ویژه است. همینگونه، جداشدن مالیکولها به اجزا ی ترکیبیشان دراوکسید های حاصل شده روی میدهد ؛ و ای تا اکنون اینگونه شیوهها دریافت نگردیدهاند، واز ینروا ین جریان طی چند مرحله گذشتا نده میشود. با ید گفت کهاین طریقه در اصل مانند جریان ا لکترولیز اجرا میشود. درسالهای اخیر شمار زیاد تحقیقات و آزمایشهای ترمودنیامیکی اجرا شده نشان میدهند که تأمین چهار تاپنج ا ثر تجزیهٔ آب درگرمای نسبتاً پایینتر (۸۰۰- ۱۰۰۰)درجه ممکن است. این گرما در دستگاههای حرارتی ریاکتورهای آبی حاصل شده میتوانند. البته برای ایجاد وساختن اینگونه ریاکتورها ، حل یک سلسله مسایل تکنولوژیک وهمچنین ضرورت شناخت مواد پیش میآید.

فوتوکتالیتیک، یعنی تجزیهٔ آب در ثر امواج نوری ا زجملهٔ اصول برجسته وقا بل توجه است. برای اجرای موفقانه وپرثمر عمل تجزیه ، طول موج کوانت های نورتخمیناً ۲۴۴ انگستروم (یک انگستروم برابر با 10^{-8} سانتیمتر ا ست. گزارنده) یعنی حدود اشعهٔ ماورأی بنفش، باید باشد. دراینجا ممکن است مشکلات ودشواریهای ناشی ازشفافیت حوزمین برای شعا عات خورشید ونیز مسایل مربوط به طیف نور خورشیدبه وجود بیایند.

به نظر ما، تبدیل انرژی خورشیدبه یاری مواد لا زم به انرژی برقی، وبعداً بهرهگیری ازآن در اصول تجزیهٔ برقیآب ،معقولتر ومناسبتر است؛ ما، ضرورت ثمره دهی ا ین شیوه

خیلی پایین وکم بوده، تخمیناًبه ۱۴-۱۷/۵ درصد میرسد. در حالی که ثمره تغییرات شیمیایی ۲۰-۲۵ درصد وثمره الکترولیز ۷۰ درصد را تشکیل میدهد. ازاین رو، اصول فوتوکتالتیک (تجزیهٔ آب دراثر امواج نوری) دلچسپ وقابل توجه است.

یک عملیهٔ معین فوتوکتالیزاتور درجریان تأثیر نور درچگونه حالت متغیر، اجرا میگردد؟ باید گفت که اجزای ترکیبی آب درنتیجهٔ تأثیر کوانت های نوری وبا شرکت فوتوکتالیزاتور بهاوکسیجن، هایدروجن وبه مالیکولهای بیجا شده فوتوکتالیزاتور تجزیه میگردد.

آیون هایدروجن که دراثراین عملیه پیدا میشود به کمک پروتون جدا شده ازکتالیزاتور به حالت مالیکولی در میآید. مالیکول جدا شده فوتوکتالیزاتور باهایدروجن اتمی درنتیجهٔ تأثیر متقابل حالت اساسی را میگیرد ومالیکول مذکوربه هایدروجن مبدل میگردد.

به این ترتیب، عنصر فوتوکتالیتیک ممکن است هرنوع ماده سخت طبیعی (کریستل‌های اوکسیده تیتان ۲)، کیمیاوی (تجزیه فوتوکیمیاوی ایتلین) وبیوجنی (هیدروجنز درتجزیهٔ بیولوژیکی) شود. به سخن‌دیگر، ماهیت‌اساسی این‌اصول همانا ثمره زیاد ایجاد فوتوکتالیزاتور مخصوص بوده، ولی تاحال این شیوه درعمل پیاده نشده است.

باز هم یک اصول دیگری است که ازمیلیونها سال به اینسو درطبیعت موجود بوده و باید در مورد چگونگی آن کمی سخن بزنیم.

سخن برسر این‌است که درحال حاضرکار وتحقیق درقسمت چگونه‌گی‌استفاده از عملیهٔ فوتوسنتز نباتات، برای استحصال هایدروجن از آب یا بهره گیری از نور خورشید صورت گرفته و ادامه دارد. لیکن در اینجا جریانات مانع ترکیب اوکسیدیشن، تأثیرات موتو کیمیاوی که در مراحل مختلف کار پدید می‌آید وهمچنین در مواد بافتها یا انساج ارگانیزم نباتات موجود است.

متخصصین روی شیوه‌هایی که از ترکیب چندین اصول به وجود آمده ، نیز مشغول کاراند . هم اکنون شیوه‌هایی بر مبنای اصول فوتو کیمیاوی، رادیو کیمیاوی ، پلازما کیمیاوی وغیره زیر کارو آزمایش قرار دارند. باید گفت که بهره گیری از اصول یادشده در عمل دشوار است ، چون که استفاده و کار برد عملی آنها مصارف مالی زیادی را ایجاب مینماید. نظر به محاسبات تخمینی ثمره کار برد اینگونه اصول در ساحهٔ عملی آنها تا چهل در صد میرسد . البته برای استفاده درست و مناسب از این اصول ، میتوان از مصارف آن کاست و از این رو این اصول میتوانند باشیوه‌های الکترولیز رقابت نمایند. کار بالای اصول مختلف رادیولیزاتور وکتالیزاتور وتقویت و تکامل بیشتر آنها ادامه دارد. همچنین به منظور جریان بیوجنز بر پایهٔ اصول موجود و شناخته شده طبیعی، ازگونه ارگانیزمهای کوچک (میکروارگانیزم) وبکتریاها کار زیاد صورت گرفته در این بخش اصول جدیدی به وجود آمده‌اند.

تاسال ۲۰۰۰ میلادی، باهایدروجن واساساً به کمک تجزیه برقی آب و نیز جداکردن از مواد سوخت جامد، مانند زغال سنگ، در ساحهٔ صنعت به‌طور گسترده‌یی اصول و شیوه‌های زیاد و مختلف به کار انداخته خواهند شد . قدرت دستگاههای هایدروجنی افزایش خواهند یافت، اهمیت وبهره دهی آنها افزایش داده خواهد شد. همچنین استفاده از گاز، قیمت استحصال هایدروجن را کاهش میدهد ودراین جریان طرز کار وساختمان دستگاههای اینگونه شیوه‌ها اصلاح و انکشاف داده خواهد شد

کوتاه سخن اینکه تااوایل سده‌یی که درپیش است، پیروزی انسان بر معضلهٔ انرژی و به ویژه نقش هایدروجن در این پروسه تردید ناپذیر است .

سلام قشلاقی

شببین چشمدار

... ودر آنروزگار که خورد سال بودم، باهیچ یک ازبچه ها بازی نمیکردم. خوش داشتم تنها باشم. درخانه باشم. میل نداشتم که مثل بچه‌ها به کوچه بروم. و همیش درخانه میبودم. گوشه گیربودم. درخانه کسی نبودکه بامن همبازی میشد. دوخواهرم بزرگ بودند ویک خواهرم کوچک بود - خیلی کوچک.

من درخانه تنها میبودم؛ ولی از تنهایی رنج نمیبردم. غصه نمیخوردم. خوش میبودم همین تنهایی از همه کس دورم ساخته بود، بیگانه ام کرده بود. از هر کس میشرمیدم. ومیترسیدم پیش کسی نمیرفتم. اگر به‌خانهٔ مامهمان می آمد، خودم راازنظرش پنهان میکردم یابه جای دورتر میرفتم. به‌خصوص ازیک نفر میترسیدم که‌قوم‌مان‌بود. مردی میانه قد بود. واندام کوچکی داشت. یک چشمش کوربود. ازش سخت میترسیدم. هروقت که خانهٔ مان می آمد، شتابزده به‌گوشه‌یی میرفتم. دورترمیایستادم، هر قدر که سوی خودش فرا میخواند نمیرفتم پسانترها مثل این که به‌اسرار گوشه گیریم پی برد. وقتی که خانهٔ مامی آمد، از همه اولتر مرا میپرسید:

- وحشی کجاست؟

کسی به پرسانش جوابی نمیداد، باز میپرسید:

- وحشی کجاست؟

وبعد، بلند بلند میخندید. خنده اش برایم نا خوشایند میبود. صدای خنده اش به‌گوشم و به‌گونهٔ دیگر میرسید. مثل صدای هیبتناکی بودکه پرده‌گوش راپاره میکرد.

من بید رنگ متوجه اعضای خانواده مان میشدم. از همه اولتر چشمانم به روی ما درم میا فتاد. چینها یی در جبین ما درم دیده میشد نمد. چینها ی جبین مادرم به نظرم گرم می آمدند. از ما درم خوشم می آمد. از چینهای جبینش خوشم می آمد. به‌نظرم می آمد که چینها مثل مارهایی اندکه قصد حمله به آن مرد دارند.

به خواهرانم میدیدم، آنان میخندیدند؛ بلند بلند میخندیدند ، فکر میکردم که باتمسخر میخندند. از خنده‌شان خوشم نمی‌آمد. مأیوس میشدم.

* * * * *

خودم را به تدریج به کوچه رفتن عادت دادم , گاهگا هی دهن دروازه حویلی مان میرفتم. کوچه راتماشا میکردم. اگرکسی از نزد دروازه میگذشت، سلام میدادمش.با مهربانی علیک میگفت و میگذشت. میرفت، دور ودورتر میرفت. بالاخر از نظرم ناپدید میشد. خودم راتنها مییافتم. ترسی نا پیدا بر من روی می آورد. پس به داخل حویلی برمیگشتم .

لحظه یی بعد ، باز هم دلم میشد که به کوچه بروم . میرفتم. نزد دروازه میا یستادم. بعضی اوقات اتفا قی میا فتاد چند تا ازبچه های همسن وسالم را، که کوچه گی مان بودند ، میدیدم، آنان هم‌مرا میدیدند . به مجرد ی که چشم شان به من میا فتاد، نزدم می آمدند. از بازیهای شان قصه میکردند. قصه ها میگفتند. قصه های شان چنگی به دلم نمیزد. مرا خوش نمیساخت. آنان که میخواستند مرا با خود شان ببرند، قصه میگفتند . بسیار میگفتند ؛ اما من علاقه به رفتن‌شان نمیدادم. آنان که مرا با خود برده نمیتوانستند،ازپیشم دور میرفتند. اینسوو آنسو نگاه میکردم ، هیچ کس دیده نمیشد . خودم را تنها مییا فتم . ترسی نا پیدا بر من روی می آورد . شتابزده داخل حویلی میشدم . به جهان خودم می آمدم . به جهانم علاقه داشتم . نمیخواستم به جهان بچه های دیگر ، که جهانی پر غوغا وجهان پر از جنگ و دعوای کودکانه بود ، داخل شوم. به نظرم می آمد که جهان دیگران ،جهان ، پرجنجال است و من اینگونه جهان را خوش نداشتم .

یگان شب که پدرم خوشحال میبود، سر صحبتش را از من شروع میکرد. پدرم ازاین نگاه خیلیها خوش میبود که هیچ یک از همسایه ها مرا بد نمیگفتند . چون آزاری از من ندیده بودند و آسیبی برای شان نرسانده بودم . شکایتی هم نداشتند . حینی که پدرم از من سخن میراند ، جبینش باز میشد . مرا نزد خود فرا میخواند . به پشتم تپ تپ میزد. نوازشم میکرد و میگفت :

- آفرین بچیم، همسایه ها ترا دوست دارند .

مادرم با شنیدن گپهای پدرم ،سخت به خود میبالید .صحبت پدرم را میبرید . تبسمی آمیخته با مهر مادرانه درلبانش نقش میبست .پس ازآن دست نوازش بررویم میکشید و میگفت :

- بچهٔ من از دیگر بچه ها فرق دارد مثل دیگران نیست .

وقتی که کلمهٔ «فرق» را از زبان مادرم میشنیدم فکر میکردم، بسیار فکر میکردم؛ اما فرق میان خودم و دیگران را نمیفهمیدم که در چیست . شبها که در زیر لحاف دراز میکشیدم ، میاندیشیدم تا فرق خودم را پیدا کنم. بچه های همسن وسال خودم را پیش چشمم می آوردم؛ ولی فرقی میان مان نمیدیدم. من هم مثل آنان میبودم و آنان مثل من میبودند . از یافتن فرق خودم ، که به گفتهٔ مادرم از دیگران داشتم، عاجز آمدم. سر انجام روزی از مادرم پرسیدم .

- مادر . آخر بگو بشنوم که من از دیگران چه فرقی دارم ؟

مادرم لبخند مهر آمیز زد و گفت :

- جان مادر ، یک فرق داری دیگر. فهمیدی ؟

من از این گفته‌اش هم چیزی نفهمیدم؛ ولی اصرار نورزیدم و مادرم هم اضافه تر چیزی نگفت. هیچ نگفت دیگر .

باز هم برای یافتن فرقخودم،که از دیگران داشتم، فکر کردم؛ اما چیزی حاصل نشد. روزی بود که پس از چرت زیاد به نتیجه‌یی رسیدم : شاید فرق من از دیگران در این بوده که من همیشه در خانه میبودم و بچه های دیگر در کوچه، کوچه گردی میکردند و بازی مینمودند .

تصمیم گرفتم هرطوری که شده این فرق را از میان بردارم تا ازاندیشیدن فارغ شوم. نزد دروازه کوچه رفتم. بچه ها را دیدم . یکجا شدیم. همبازی شدیم. من هم کوچه -

گرد شدم. باز هم کلمهٔ «فرق» به یادم آمد. بچه هایی را که در دورو پیشم بودند از نظرم گذشتاندم. کدام فرق آشکارمیان مان ندیدم و من هم آن تفاوت و فرق را از یاد بردم دیگر.

سر گرم بازی شدیم . از جهان شان خوشم آمد. به جهان علاقه پیدا کردم .دلبستم. ساعتی بیش از بازی مان نگذشته بود که دوستی مان از میان رفت. رشتهٔ دوستی مان کنده شد. با یک تن از همباز یهایم که تنی لاغر و قدی دراز داشت ، بسر سر موضوعی جور نیامدیم. جنگ ودعوا کردیم خودم را اداره کرده نتوانستم. آخر، در جهان پراز جنگ ودعوا قرار داشتم .

به همدیگر دست انداختیم. چون گربه، که به موش حمله ببرد، سویش حمله بردم. به پیراهنش چنگ زدم . لباسش را پاره کردم. پیروزمندانه طرف خانه شتافتم. حینی که پای به داخل خانه ماندم، در حویلی باز شد و از عقب من آن بچه هم به حویلی در آمد. نزد مادرم آمد. میگریست. گریهٔ سوزناک سر داده بود و به مادرم از من شکایت میکرد .

به چهره مادرم چشم دوختم. چینهایی در جبینش دیده شدند. مادرم با عصب پرسید :

- بچیم، توچه کردی ؟

من در گوشه یی ایستاده بودم. زمین را مینگریستم . جوابی به مادر ندادم. وجودم از ترس میلرزید. در این وقت ناگهان دروازه حویلی مان باز شد و پدرم به درون آمد. مادرم دو بساره پرسید :

- بچیم تو چه کردی ؟

من جوابی ندادم. مثل مجرمی که گناه بزرگی را مرتکب شده باشد ،خاموش ایستاده بودم. زمین را مینگریستم. پسرک میگریست . مادرم پیوسته همان یک پرسش را با غضب میپرسید :

، توچه کردی ؟ —

پدرم با دیدن این وضع عصبانی شد. نزد پسرک رفت و پرسیدش :

- بچه جان ، چرا گریه میکنی ؟

پسرک قضیه را به پدرم گفت و از من شکایت کرد. پدرم بیشتر عصبانی شد و فریاد کشید :

- بچیم، چرا این کار را کردی ؟

و من چیزی نگفتم . خاموش ایستاده بودم . زمین را مینگریستم . وجودم به شدت میلرزید. پدرم پیش پسرک رفت. دست بر سرش گذاشت و با مهربانی گفتش :

- بچه جان، گریه نکن. من جزایش را میدهم .

مادرم هم گفتهٔ پدرم را تأیید کرد :

- هان راست میگوید. جزایش را...

پدرم دست پسرک را گرفت و از حویلی برآمد. لحظه‌یی بعد، باز گشت جبینش پرچین بود. باچشمان از حدقه برآمده سویم نگاهی کرد و گفت :

- توهم بچهٔ بدی شده‌ای .

مادرم هم تکرار کرد :

- هان، توهم بچهٔ بدی شده ای .

به چهرهٔ مادرم چشم دوختم. چینهایی در جبینش دیده شدند. به نظرم آمد که چینها مثل مار هایی اند که قصد حمله به من دارند. از چینهای جبین مادرم وحالت عصبانی پدرم فهمیدم که فرق میان من و دیگران در نزد شان از بین رفت .

و من مثل مجرمی که گناه بزرگی را انجام داده باشد ، در گوشه یی خاموش ایستاده بودم. زمین را میدیدم و از ترس میلرزیدم وشرمنده بودم که چرا آن« فرق» ازبین رفت.

پایان

غوث کلام جانباز

آن سال در صنف هشتم درس میخواندم. مضامین ادبیات دری و پشتو بیشتر مورد پسندم بود کوشش میکردم تا خوبتر آنها را بیاموزم. معلمان این دو مضمون بسیار دوستم داشتند و آینده تابناکی را برایم وعده میدادند. از کتاب خواندن خوشم می آمد بیشتر از هم صنفیهایم کتاب میخواندم، مقاله ها و پارچه های ادبیی که مینوشتم به گفتهٔ استادانم خوبتر از نوشته های دیگران میبود .

در صنف ما همه به ادبیات علاقه داشتیم، آوازه ادبیات دوستی صنف ما سراسر مکتب را فرا گرفته بود، تا آنجا که صنف ما را «صنف ادبا» میگفتند، معلم پشتوی مان که زنی مهربان بود وقامتی بلند داشت ، یکجا بااستاد دری که مرد میانه سال و نیک سرشتی بود مارا در این راه کمک وتشویق میکردند .

در مکتب ما دختران و پسران یک جا درس میخواندند. مکتب ما جریده یی داشت که نامش را «همیشه بهار» گذاشته بودند، گردانندگی این جریده را پسری زردچهره و خودخواه، که از خانواده سرشناسی بود ، به عهده داشت، نام او نادر و دو صنف از من پیشتر بود.

جریده را از مطالب مبتذل و پیش پا افتاده میانباشت ، لطیفه های عاشقانه و نکته های گمراه کننده را از مجلات خارجی وداخلی نقل میکرد و روی جلد جریده می آورد وزیر

هر شب هم نا م خود یا رفقایش را مینوشت. یگانه چیزی که در جریده بسیار جلب توجه میکرد همانا نام خود او بود که با خط بزرگ و رنگ آمیزی شده در کنار راست جریده به چشم میخورد :

مسوول : « نادر آزاد »

از این کار او که به خاطر بزرگ جلوه کرشدن د ر نظر دختران میکرد بسیار بدم می‌آمد. از دیر زمانی بود که پی چاره یی میگشتم، استادانم نیز از جریده روی خوشی نداشتند؛ و لی ار ترس مدیر مکتب چیزی نمیگفتند تا آنکه مد یر مکتب ما تبدیل گردید و شخص دیگری به جا ی او مقرر شد. با وصف مدیر جدید و کار ها ی او من و استادانم فرصت را غنیمت شمرده مطالب جریده را دگرگون کردیم ،به جای مبتذلات، نوشته های زیبا و خوب گنجانیدیم. به جای آن خطوط درشت و رنگ آمیزی شده که بیانگر خود ـ خواهی یک نفر بود، خطوط ریزه و حوانایی در جریده به نظر میرسید : «هیئت‌تحریر مضامین رابر میگزینند.»

نام جریده هم« نوید» گذاشته شد، نخستین شماره نوید در مکتب شور و نشاط برپاکرد. جریده گذشته ازآن که مطالب‌خوب و جالب داشت ، کانکوری رانیزدرمورد ادبیات سازمان داد، شاگردان ازاین کانکور بسیار استقبال کردند وگروه بزرگی در کانکور اشتراک ورزیدند . برای بهترین نوشته جایزه داده شد .

دوستداران جریده بیشتر شدند ، شاگردا ن دسته دسته در برابر جریده میایستادند وباعلاقه وکنجکاوی میخواندنش . مضامین بیشتر توسط خود شاگردان نگاشته شده میبود. من بااستادانم همه همت خویش رابه خاطر جلب توجه‌جوانان‌به‌مطالعه‌به کار میبستیم‌تانیمه‌های شب کتابها راورق میزدم ومطالب خوب را جستجو میکردم ، پدرم که‌از ادبیات سررشته‌یی داشت به مادرم میگفت:

بچهٔ مانویسنده خواهد شد .

امامادرم ازبیدار خوابیها وزیاد خواندن من به تشویش میبود.

ـ بچیم، مغزت آب میشود، کم بخوان.....

***

برای اولین بار در مکتب کانکور کتاب خواندن را سازمان دادیم. شاگردان اشتراک کننده عقاید شان رادرباره کتاب نوشتند .

نادر چند روز ازشرم وشکست غایب بود، به مکتب نمی‌آمد. بعدکه پیداشد، پیشانیش پرچین بود، کینه وانتقامجویی چهره زردش راقرمز رنگ ساخته بود .

پنجمین شماره نوید را دراوج شهرت وخواستن دردهلیز نصب کردیم.

روزدیگر به‌عزم دایر کردن کانکور دیگر مطالعه داخل مکتب شدم ، چپراستی که از دیر منتظرم بود، پیشم آمد وگفت:

ترا مدیرصاحب خواسته است!

درمدیریت، استادان‌دری وپشتو نیزخاموش بالای چوکیها نشسته بودند. با آن دوسلام علیکی کردم وبااحترام جانب میز مدیر، که غضب آلوده به نظر میرسید، رفتم اوبلا فاصله کاغذی در دستم داده پرسید:

نام تو حمید است؟

- بلی .

- این توهستی که مانع درس خواندن شاگردان میشوی. ازدفتر خارج شو!

ازآنجا بدون گفتن کلمه‌یی به دهلیز برآمدم . صدایی خشماگین مدیر ازپس دروازه به دشواری به گوشم خوردکه به معلمین میگفت :

بی سروپاها... تبدیل تان میکنم.... استعداد کشها...!

به کاغذ نگاه کردم، « سه پارچه» جبری برایم داده بودند.

« نوید » دوباره به « همیشه بهار » مبدل شده بود ، یگانه چیزی‌که درجریده توجه را به خود جلب مینمود، نامی بودکه با خط بزرگ رنگ آمیزی شده بود....

خورشید صبحگاهی ازلای ارسی برجریده میتابید ، درشیشهٔ جریده خودم راد یدم که میگریستم. احساس کردم که جریده دیگر نویدی برایم ندارد ، به نظرم آمدکه جریده‌هم میگریست ؛ به گمراه بودنش میگریست؛ به مبتذل بودنش میگریست وبه بی پیام بودنش میگریست .

دلړی اه په زړه پوری کیسو څخه
لیکوال: کاترین ما نزفیلډ
مترجم: ن . سوبمن

دنازکې خونه

کله چې سپین سری میرمن هې دبرالی له کهول سره دخو ورځوله تیر و لو وروسته بیرته لندن ته ستنه شوه ، دو ددعی کورنی ماشوما نوته یی دنا زکی خونه راو استوله. دا دومره لویه خونه وه چې دګادی څښتن او «پاټ» په ګډه په ډیر قوت سره وکولی شول هغه حویلی ته ننه باسي . دلته دوی هغه پـه دوولـرګینو دکسودسو کینسود لـه. ځرنګه چې اوری‌وه، هغې ته زیان نه رسیدلی. دا هم کیدای شول چې د وخت په تیریدو سره دهغې د رنګ بوی و رک شي او بیا به هرو مرو کو تی ته د ننه یو وړل شي .

غوره توربخنه شنه نادرکی خوا‌ـه چې ځای ځای زیړی تو تی یی لر لی . هلته ودرول شوه . دهغې دچت دپاسه دوه کوچنی موری (دود کښبونـه) چې یوه یی سره او بـله سپینه رنګ شوی وه، کلکی شوی وی او دروازه یی زیړه وه. څلوررښتیانی ارسی پـه یوه پسلنه‌شین بخنه کرښه په بیلوبرخو ودشل شوی وی. دلته هم یوکوچنی ملنغل و چې ژیرررنګ شوی و.

کسوچنو تی ، ښکلی او ګلالی خونـه ! چـا کولی شول د هغې لـه بوی څخه ځان بچ کړی؟ دا دهغې دتازه توب او خوندور توب یوه برخه وه .

«یو څوک دې ژر هغه خلاصه کړی ! »

دځنګ‌چنګک‌کلک‌بندشوی‌و ، «پاټ» په‌چاقوسره‌هغه‌خلاص‌کړاو ټول‌ه‌خونه‌ترشاوزنګیدله.

اودلته په یوه شیبه کې دناستې کوټه، ددوډۍ خوړلو کوټه، آشپزخانه اودوه دخوب کوټې لیدل کیدای شوې. دیوې خونې دخلاصیدو پسه داده! ولې ټولې خونې په داشان خلاصیږي. له یوې نیمه خلاصې دروازې څخه کوچنی خسوا سالون ته کتل شومره حیرانونکې دی چې دخولې دایښودلو ځای یې درلود. یعنې دا هغه څه دي چې تاسو دخونې دروازه له را تګ سره سم ور باندې پوه شی. ځایې دا په هغه دول کاروې لکه دشپې نیمایې چې خدای دخونې دروازې خلاصې کړي.

«اوه» دبرنل کوچنیان دیر خواښیني پسریښیدل، دا دوی تـه دیره حیرانوونکې وه، دا دوی ته تر حده ریات څه و. دوی په حپل ژوندکې دا دول کوم شی لیدلی نه وه. دکوټو ټول دیوالونه په دیوالی کاغذ پوښل شوي وو. ددیوالي کاغذ وپه مخ باندې دځوروده کښل شوې وه چې طلایي چوکاټونه یې لرل. له پخلنځي پرته نورې ټولې کوټې په سره غالي فرش وې. دناستې په کوټه کې سرې څوکۍ، د دوډۍ خوړلو په کوټـه کې شنې څوکۍ، میزونه، بستری چې ربـښتیانې کالی پکې وو، فرینچر او کوچنې پیشقابونـه موجود وو، حو «کیزیې» تـر ټولو شیانو لا تین خوش شو. هغه ددوډۍ خوړلو دخونې پـه منځ کې پرمیز ایښودل شوي و، کوچنو ټی زیږ ګلالی لا تین چې سپینه ښیښه یې لرله. هغه لږ ـ مخکې د ر نیاله پاره دک شوی و، خو سره د دی هم نـه شو کیدلی هغه رنا کړل شي. څودهغې دننه دتیلو غوندې څه شي بریښیده چې کله به وښوروول شو، هغو به حرکت کاوه.

نانزکه مور او پلار دناستې په کوټه کې داسې سخت لیوالی بریښیدل لکه پسې سده شوی چې وي او د دوی دوه ماشومان په پاس پورکې ویده و. دوی د نانزکي خونې لـه پاره دیر لوی معلومیدل، داسې لـکـه په هغې اره وته لري. خـولا تین ور سره بسرابسر نکاریده. هغه داسې بریښیده لکه «کیزیې» ته چې په مسکاو وایې چې «زه دلته ژوند کوم» لا تین ر پښتیانې و.

دبرنل کوچنیان پل سهار په ډیر کرارې سره ښوونځي ته روان وه دوی غوښتل چې هرچاته ووایي. او دښوونځي دژنګ له وهل کیدو څخه د مخکې خپلې نانزکې خونې پـه باب څوزووته لاپې شاپې وکړي.

ـــ هایزابلې ه وویل: هرڅوکه چې زه تـر تـولـو مشره یم د نو دا څبره زه باید لومړی وکړم او تاسو دوپلیره زما څخه وروسته ورغږیږئ.

ځنې ځواب ورنکړ، ایزابل تل امرونه چلول، خو هغه به تل په حق وه، «لوټی» او «کیزیه» د مشرانو په قدرت ښې پوهېدلې. د وی د سرکښ تر څنګ په ګنو ګڼلا نو کې چو په خوله روانې شوې.

ایزابل وویل: «مور ماته اجازه را کړه چې زه ګوڼلای شم هغه کسان انتخاب کړم چې لومړی ځل د نانزکی د کتلو لپاره راځي.»

دا ترتیب ونیول شو چې د ښوونځي جوړ په یوه وار دوه تنې ګوډلی شي چې د نانزکی د کتلو لپاره چې په حویلی کې دریدلې وه، راشي. سیل کوونکي چای ته اویا په کور کې دګرزیدو دپاره سم تم شي. یوازې په چوپتیا سره به په حویلی کې دریږي ایزابل به د نانزکی د ښکلا په هکله خبری کوی او کیزیه او لوټی به په خوشحاله بڼه ځانونه ښکاره کوی. که څه هم دوی په بیړه سره ښوونځي ته لاړلي، خو بیا هم کله چې د ښوونځي اغیزی لرونکی سیستم ته ورسیدلې، زنګ ووهل شو او د وی صرف دومره وخت درلود چې خپلې خولی کېږدی او مخکې لدې چې نوموړو یې وویل شي ځانونه برابر کړی. سره د دې هم ایزابل ډیره مغروره بریښیده او خپلی ترشالږدی جلی ته یې په کراره وویل: «ما یو څه پیدا کړی چې د تفریح په وخت کې به یې کیسه درته وکړم.»

د تفریح وخت راغی او ایزابل په منځ کې ودریده، د دې همصنفیانو هغې ته د ځان په نږدې کولو او د هغې په غاړه په لاس اچولو سره جګړه وه او هر یوې غوښتل چې د هغې سره قدم ووهي. ایزابل دیوی ملګی په حیث نجونی د ونو لاندې ځان ته راغونډلی کوچنی نجونی په خندا سره د دې لور ته ځانونه نږدې کول. یوازې د وه تنې نجونې له دغې دایرې څخه لیرې ولاړې وې چې هغه د کلیوی د کورنی وې. دوی ته راپته وه چې د برنل د کورنی نجونو ته نږدې باید ورنه شي.

حقیقت دا و چې د برنل کورنی د خپلو اولادونو د شاملولو لپاره اه دغه ښوونځي پرته بل نږدې ښوونځی نه درلود که وای نه حتماً به یې خپل اولادونه هلته شامل کړي وای. نو ځکه دلته د ښار خوا خلکو د بیلوبیلو دلو لکه قاضیانو، داکترانو هتی والاو و شودو، خرڅوونکو او نوری نجونی راغونډی شوی دی او په همدغه شمیر هلکان هم دلته په زده کړه بوخت وو.

څېنو زده کوونکو ده شول کولی له یو بل سره ملګرتیا وکړي، په دغه محدودیت کې د کلیو کوچنیان هم شامل وو. د برنل یو شمیر نورو کوچنیانو ته دی اجازه نه وه چې له

هغوی سره خبری وکری. کله چی به نور کوچنیان دکلیوی دکوچنیانو تر څنګ تیرېدل نومخونه به یی‌تری واړول...حتی څوونکی هم له دغوافیزو څخه لیری نه واو دکلیوانو په پرتله به یی نورو کوچنیانو ته یوه جلا غوندی مسکاکوله ....

کلیوبانی دیوی خواری کالی مینځونکی لونی دی چی له یسوه کور څخه به بل کورته تلله، داکار دیرځمجن‌و. خو په‌دی باب چاته معلومات نه‌وچی دمیرمن کلیوی میړه چیری‌و؟

هر چا دا ویل چی دی په بند یخانه کی دی .نورو کوچنیانو ته دکلیوی نجونی عجیبه غوندی بریښیدی! دا خو دیره گرانه وه چی سړی پوه شی، میرمن کلدوی ولسی د غسی ناوړه کالی خپلو نجونو تـه ورا غوستل .حقیقت دا دی چی هغی دوی د هغو کالیو پسه توتوکی کالی جوړول چی خاکوورته دکار په وخت کی حیرات ورکول. د مثال په دول لیلی Lile ته د هغی توتی څخه کالسی جوړ شوی وو چـی دمیزو پسر سر غوړول کیږ ی د هغی خولی نژدی د یوی غتی ښځی د خولی په څیر وه ..... په دی ډسوګه هغه خوا رکی دیره ناوره بریښیده. دایلی کوچنی خورایلسی اوږدی سپینی جامی اغوستی چی دخوب کالیو ته ورته وی، بو تو نه یی هم دهلکانوو.......دغی په ځان ور کو تی جلسی له چا سره خبری نه کولی او چا دهغی مسکا لیدلی هم نه‌وه. همه به تل دلیلی ترشا په داسی حال کی چی دهغی کمیس به یی نیولی و. هر چیری به‌یی تلله، هغه به پسی هغی خواته خوځیدله....

دوی دواړه یوی څندی ته ودریدلی او په لیوا نتیایی سره یی دنورو جونو خبرونه غوږ نیولی و. ځنی وری جونی به د دوی خوا ته راغلی‌او پوری و به یی خندل، لیلی به تمسخر سره هغوی ته په مسکا شوه او کوچنیو تی ایلسی په یوازی هغوته وکتل. ایزابل په غرور سره دنانرکی په باب خپل بیان ته دوام ورکړ. دغالی په باب زیاته هیښتیا موجوده وه. دغه راز دبسترو او برستو په باب هم زیاتو تعجب کاوه.

کله چی ایزا بل خبری خلاصی کړ ی «کیزیه» په‌خبرو راغله: «ایزابل، تالا تین هیر کړ.» ایزابل وویل: « هو، ریښتیا دی ووی، یو وړوکی لا تین هم پسه کی شته چی دزیری شیشی څخه جوړ دی چی سړی یی سپین بریښی او د دودی دخونی په میز ایښودل شوی دی هغه دیره ریښتیا نی څراغ په شان دی.»

کیزیی نا ری کړ ی: «لا تین تر ټولوښیا نو ښه دی. هغی دافکر وکړچی ایزابل دهغه ریاٰت تفصیل ونه کړ. خوهیڅچا د دی خبری ته پام وانه ړاوه. ایزابل هغه دوه ټنی انجمی کولی او لینا لوګان چی دغرمی په محال دنانزکی دلیدلوله پاره له دوی سره لاړی‌شی.

نورو نجونو چې دا حالت وليد او په دې پوه شوې چې ګوندې ايزابل ته دوى ګرانې نه دي، نو جلا جلا راغلې او دايزابل په غاړه يې لاسونه واچول او له هغې سره يې په ورانډې خواته په چکر تللې. دوى هرې يوې هغې ته په پټه داراز ښکاره کاوه چې هغه ددې ملګرې ده.

يوازې کليوپاټې ددغه دلې له منځ لېرې هېرې شوې دې، هغوى ته داسې ښه نه اورول کېدل.

ورځې تېرې شوې، هر څومره چې زياتو کوچنيانو د نانځکې خونه ليدله، هغومره دهغې کيسه پراخېدله. داکيسه د ورځې باب شوه. يوازېنۍ پوښتنه دا وه چې «اياته د بړنل دنجونو د نانځکې خونه ليدلې ده؟»، «آيا هغه ښکلې نه ده؟ «تراوسه دې ليدلې نه ده؟»

حتى د دوى د وخت خبرې هم دغې کيسې ته ورکړل شوې وې. کوچنۍ نجونې به دغرمې په محال ترونو لاندې د دوى د خوړلو لپاره کښېناستلې، په دغه وخت کې په خوراکي کليوپاټې دامکان په صورت کې ورنژدې کېدلې، ايلسې به په ليدلې باندې دغوږ نيولو لپاره ټينګې وه.

کيږيې يوه ورځ له مور څخه وپوښتل: «مورې زه ده شم کولې کليوپاټې ته دعوت کړم؟» - «يقيناً نشې کولې، زما لورکۍ!»

- «نو ولې مورجانې؟»

- «کيږيې لرې شه، ته خو پوهېږې چې ولې نه.»

نتيجه دا شوه چې له دغو خوارکيانو پرته نورو ټولو نجونو دا خونه وليدله. اوس نو نور ټول له دغې خبرې څخه ستومان شوي وو. دغرمې د دوى د وخت او کوچنيانو لاندې ولاړ وو او سملاسي دوى دې ته پام شو چې کليوپاټې تل دخوراک په محال دډيرکالک غوږ نيسي نو دوى وغوښتل چې په هغو دوو خوارکيانو ملنډې ووهي.

ايمې کولې په کراره وويل: «ليلي غواړې چې په راتلونکې کې مزدوره شي.»

ايزابل په داسې حال کې چې ايمې ته يې کتل، وويل: «اوه، دا څومره بده ده!».

ايمې په ډېره خاصه توګه غرمنۍ دوى دې خوړه او ايزابل ته يې په داسې توګه سترګې ووهلې وي لکه دهغې مور چې په هماغه مواقعو کې داسې بده خوړه کوله او دا يې تکرار کړه: «هو، دا رښتيا ده، دا رښتيا ده، دا رښتيا ده.»

بیانو لیناالوګانو پوه توګه په‌یاد واخیله او په کراره یې وویل: «زه کولی شم له‌ها څخه پوښتنه وکړم؟»

جینی مې ورته وویل: «لوته داریږې؟»

لینا ځواب ورکړ: «نه، نه داریږم.» بیا نوه‌ځې چیغه کړه او د نورو نجونو په‌مخ کې ګډاشوه او غږیې کړ: «ماګوری، اوس ماوګوری!» او په کرار په داسې توګه کلیوایانا لورته روان شو چې دخولې خنداېې په لاس پټه کړې و او په پښه‌یې په ځان‌پسې کشوله.

لیلې له دوه دې څخه جګګ کړ، دودې یې ژړ و ټغار لسه او ایلسې هم خورل بس کړل لیناپه زور چیغه کړه: «لیلی، کله چې ته لویه شې نو غواړې مزدوره شې؟»

لیلی د دې پسه ځای چې هغې ته څه ځواب ورکړي چوپسه شو او یوازې په مسخر کوونکې توګه یې پرې وخندل. هغې هیڅکله داخیال نه و چې داپوښتنه رد کړي. لینا دیر خواشینې شوه او نورو نجونو پورې وخندل.

دلینا حوصله تنګه شوه او لږ څه وړاندې ورغله او په پیغور سره‌یې ورته وویل: «سپلار خوبندې دی!»

دا داسې پسوه خبره وه‌چې کوچنی انجونې هری خوا تسه خورې شوې او په پسوه ژورغوز سره‌یې توپونه ورکړل، ځینو او ږدې رسې پیداکړې او ورسره‌یې لوبې پیل کړې داسهار تر تولو نورو وختو دوې خوشحاله وې.

تر غرمې وروسته «پاټ» راغی او د برنل کوچنیان یې پسه بګی کې کور ته بوتلل. د کورکې میلمانه وو، ایزابل او لوتی له میلمنو سره دیره مینه وه خو کیزیه په پټه بهرته ووته هیڅوک هلته نه و، خوله لیرې څخه دوه تور څه معلوم شول چې په سړک را روان د او ورو ورو را نژدې کیږي. اوس هغه په دې پوه شوه چې یو یې مخکې او بل پسې د کله چې هغوې بیخي را نږدې شول، نو کیزیه ته رامعلومه شوه چې هغوې کلیوپانې دې هغې غوښتل چې دروازه پورې او په ځټ وځغلي، خو بیا شک ورته پیدا شو. کلیوپا را نږدې شوې.... کیزیه په دروازه وختله او بهرته ووته.

کلیوپانه‌نویې ښه را غلا ست وویل. کلیوپانې په دې کار هیښې شوې او ودریدلې ایلې په تمسخر سره وخندل او ایلسې یوازې هغې خواته وکتل. بیا کیزیه غږ کړ:

«تاسو کولی شې راشې او زموږ نانزکه خونه وګورې.» ایلې لږ څه سره شوه ځواب یې ورکړ چې «ولې نه!» خو ستاسو مور زموږ مور ته ویلی دي چې موږ نه تاسې سره د خبرو اجازه نلرو.

کیزیې وویل: «داخه پروانلري، تاسو کولی شې همدا اوس راشې، ځکه چې

ځکه یې نازکه څونه وګوروي، راشي، هله ځاشي، څوک مونږ ګوري ؟

لیلی لا هم ډکمنه وه او کیزیې بیا ورځنه وغوښتل: «تاسو نه غواړی؟»

سملاسي لیلی د سرشاله کالیو راکش شوه، کله چې یې مخ واړاوه، اېلسی دا وغوښتل چې لا ری شي، لیلی بیا خوشبیي درنګ وکړ، خو کله چې اېلسی بیا هغه له کالیو راکش کړه نو هغه وړ روانه شوه، کیزیه وړاندې ورپسې یې تر شا د نازکي لورته ګامونه واخستل.

کیزیې وویل: «هه داده.»

پوره چوپتیا خوره شوه. لیلی په زوره اسویلی وایست، خو اېلسی د لیږي په څیر کتل.

کیزیې په مهربانۍ سره دوی ته وویل: «اوس به یې زه د رته خلاصه کړم» هغې چنګک خلاص کړ او دخونې دوه دناستي کوټه، د دوی د خوړلو کوټه ورته وښودل شوې.

دوی دوارو هغه وخت تسوپ کړ چې «اوه کیزیې، اوه کیزیې» غږ راغی او داغږ دبیرلي ترور. دوی راو ګرزېدی او تر ور هیڅ دا باور نه کاوه چې ګونډی داسې څوک به وویني او په خپګان سره یې کیزیې ته وویل:

«تا په کوم جرأت کلیویانې حویلي ته دعوت کړی؟ تاسو ته ما ویلی وه چې له دوی سره دخوړو کولو اجازه نه لري. جونو ژر، ژر ووځي بیا را نشي دلته مو بیا ونه وینم.»
میرمن بیرلي دا خبره وکړه او کوچنیان د چرګوړو په څیر له حویلي څخه وایستل شول.

هغې بیا په ترخه ژبه ورپسې غږ کړ: «ژر ووزی.»

کلیویانې په داسې حال کې چې له شرمه ټکي سري وې، بیا یې څه ځواب ورنکړ او له یو بل سره ننبتي د حویلي څخه ووتل. لیلی دخپلې مور په څیر روانه وه، او اېلسی یو څه پرېشانه بریښېده او له لوېې حویلي څخه سپینې دروازې ته ووتله.

بیرلي ترور «کیزیې» ته وویل: «ډېر بده او سرکښه جلۍ یې.» بیا یې نو د نازکې دخونې دروازه پورې کړه.

کله چې کلیویانې دبیرلي له کوره څخه بیخي لیرې شوې، نو ددمي لپاره د سرک په پوره سره نسلي وساندې کښېناستلې. لیلی لا هم خپه او د شرمه سره مظلومېده او خپله خولې یې د سر څخه لیرې او په زنګانه یې کېښود له. دوی دهغو پټیو لورته وکتل چې ویاله څخه تیرېدله او دلوګان غواګانو شیدې یې په خیالکي راغلې، خدای خبر دوی به په دې شیبه کې څه ذکر کاوه.

اوس خو د اېلسی غصه لږ شوې وه او د خپلې خور خواته نږدې شوه او لاهغې دخولې په سر یې ګوتې تیرې کړې او په خاصه خندایي ورته وویل: «ما ګونچې لا تیس ولیده بیا دواړی یو وار چوپسي شوې.»

تاشقین بهایی ترجمه سی

پشک ، خوراز و تولکی

قدیم زمان ده بیرلرپشک وبیرخوراز بار ایدی. اولرنینگ بیرشریکلی چوب دن توزه لگن اویی هم بارایدی که بوا وی ده جوده یخشی - یو، قیزیق را بطه بیلن دوستا نه یشه رایدیلر. نرپشک اویدن تشقه ری گه کیتگن حالده خوراز آقشم لیک آوقت نی تیارلب اوینی سیپیریب واوزیدن اوزی قوشیق آیته رایدی.

بیر مرته پشک اوی دن تشقه ری گه کیتگن ایدی. خورازاونینگ آرقه سیدن ایشیک لنی بیکیتدی ، وآقشم لیک آوقت نی تیارلش گه باشله دی.

بیرتولکی، تیزلیک بیلن کیلیب چوبی اوی گه، قرب، پنجره نینگ آلدیگه کیلدی - یو، بلندگه قره ب خیزله دی: « هی ، بوبیرنینگ کتته کانی کیم دور ؟»

- « مین مین» دیدی خوراز .

« مینی بیرلحظه گینه شوبیرده اجازه بیر!»

- « مگرنیمه اوچون؟»

- «اجازه بیر، مین اوزاق سفردن کیله من، بیر دقیقه گینه دم آله ی.»

خوراز نینگ یوره گی کوییب ، تولکی گه کیریش اوچون اجازه بیردی.

او (تولکی) تیزلیک بیلن اوی‌گه کیریب خورازنی توتوب آلدی ، او (خوراز) نی وته ریب ، اوزاققه آلیب کیتدی .

خوراز بیردن اوزینی ، اورتاغینی یاداله دی واورمان (جنگل) یقنیگه کیلگن حالد ه بویغ اوردی :

« نرپشک ، نرپشک ،
ایزلب کیل ، ایزلب کیل !
قرری عیار تولکی ،
مینی آلیب قاچدی ،
تاغ لرنینگ اوستیگه ،
اوبه‌سی سه ریگه ،
تاردوره ، دره‌لرتمان ،
مین قورققن من بیکمان ! »

نرپشک اونینگ چیغ اورگه نینی ایشیتدی ـ یو ، چاپیب ایزی دن کیلیب خورازنی تولکی نینگ قولی دن قوتقه زدی ـ یو ، اونی اوی‌نینگ آرقه سیگه چه آلیب کیلدی .

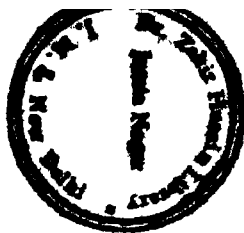
« یخشی » اوآتیدی ، « بوبیرده قره ، بشقه کیلمیش وقتده تولکی گه اجازه بیرمه سین ، مونی اوچون که حاضر اوی دن اوزاق جایلرگه کیته یاتیمن . و مین آوازینگنی یشیته آلمه یمن . »

« کوپ یخشی » خوراز آیتدی ، « مین اونگه کیریش اجازه سینی بیرمه یمن . »

اوندن کیین ، نرپشک اوی دن اوزاققه کیتدی . بیرلحظه اوتمه‌سی ینه عیار تولکی تا پیلیب قالدی ،

« سیویملی خوراز ، مینینگ سیوگیلی عزیزم ، مینینگ زرنگ وپسرلی سردار اورتا غیم ، ایشیکنی آچ !

- « وسین نیمه خواهله سین ؟ »
- « مینگه بیرگوگرد قرض بیر . »
- « نیمه اوچون ؟ »
- « مین بیرآلاو یاقیب ، اوچاق تیز یته من . »
- « مین ، ایشیکنی آچمه یمن وسین مینی توتیب آلیش خواهله سین . »
- « یوق ، یوق ، مین هرگزسینی توتیش خواهله‌مه یمن . »

شاه‌علی اکبر شهرستانی

"جامی" مثل‌نویس استادِ ورست

مثل نویسی از گاه باستان یکی از فنون برازنده نویسنده‌گی در مشرق‌زمین بوده‌است * بعضی از محققان آن را از ابتکارات یونان به قلم‌میدهند. (۱) ومیگویند ایزوپ بردهٔ سیه چردهٔ یونانی مبتکر این فن است. اما‌عده زیادی از محققان میگویند این شیوهٔ نویسندگی واز زبان بهایم گفتگو کردن وبه رمز و مثل یابه شکل قبل نوشتن، از نوآوریهای خاوریان است. (۲)

ایزشیل یونانی(۵۲۵-۴۵٦ق.م.) وبیدپای هندی مولف کرتکاودمنکا ازکسانی‌اندکه بدین‌کارآغازکرده‌اند. مثل‌نویسان دیگر، همچون ابن‌عبدربه(۸٦۰-۹۴۰م.) (۲۴٦-۳۲۸ﻫ.) مولف عقدالفرید والمیدانی(م. ۵۱۸ﻫ.ق.)مولف مجمع الامثال ومسعودی(م.۹۵٦م.) مولف مروج الذهب و معادن الجوهر، ومرزبان بن رستم (قرن چهارم هجری) مولف مرزبان نامه ودیگران این کار را دنبال کردند. (۳)

مولینا عبدالرحمن جامی شاعروعالم بزرگ ما(وفات ۸۹۸ ﻫ.) به شیوهٔ گذشتگان امثالی راازمنابع مختلف اقتباس کرده دربهارستان وهفت اورنگ به نثر ونظم آورده است. جامی نه تنها ازمنابع عربی بهره برده بلکه از دواوین شعرای گذشته وکتب دری نیز استفاده کرده‌است. کلیات سنایی غزنوی، حدیقه الحقیقهٔ سنایی (٤)، کلیله ودمنه،

مثنوی مولینا جلال الدین بلخی، مرزبان نامه، وغیره مآخذ امثال او قرار گرفته اند.
منابع و مآخذ او :
جامی، نحوی بزرگ وشاعر توانا ومرد مورد بزرگداشت همگان، با مطالعات گسترده وکنجاوی وموشکافی، امثال رااز هرمنبع ومأخذی که درنظرش ارزشی داشته است، اخذکرده باشیوهٔ گیرا و دلپذیر وعبارات دلنشین دربهارستان به شکل نثر وشعر ودر هفت اورنگ تنها به صورت مثنوی ایراد کرده‌است؛ این منابع یامستقیم یا غیر مستقیم درآثار او تجلی نموده‌اند.
۱- عقد الفرید .
عقدباکسرهٔ عین وسکون قاف، گلوبند یا «یاره» است وجامی، حکایهٔ «میشی که ازجوی بجست»، دربهارستان (۵) وقصهٔ«روستایی ودرازگوش» درهفت اورنگ(٦) رااز‌آن کتاب گرفته است .
۲- مرزبان نامه :
قصهٔ «جوان رعنا که جامه های عید پوشید» در هفت اورنگ (۷) «حکایهٔ مرغ ماهیگیر» درهمان اثر(۸) وقصهٔ «زغن ماهیخوارو غوک» (۹) وقصهٔ «شترکه به مشوره روباه درآب خسپید» (۱۰) ازآن کتاب گرفته شده‌است.
۳- تاریخ بیهقی :
قصهٔ «شفقت موسی (ع) بربرهٔ گریخته» (۱۱) راجامی ازتاریخ بیهقی اخذ کرده است، حکایهٔ مذکور در بارهٔ حس ترحم ناصرالدین سبکتگین درتاریخ بیهقی آمده‌است ونظام الملک آن حکایه رازیرعنوان« ترحم برحیوانات» درسیاستنامه آورده‌است. چون داستان مذکور از نگاه مفهوم عالی وجالب است، جلال الدین بلخی نیز آن را در مثنوی آورده است.
٤- مجمع الامثال :
المیدانی (ابوالفضل احمد بن محمد نیشاپوری متوفی به سال ۵۱۸ هجری)، کتابی جامع ومهم دربارهٔ امثال تألیف کرده است که منبع مأخذ بسیاری از دانشمندان

مغربزمین هم قرار گرفته است. جامی نیز حکایاتی‌را از این کتاب که‌به زبان عربی‌است، گرفته است، مثل « قصهٔ روستایی و درازگوش ». (۱۲) اما چون این مثل باتفصیل بیشتر درعقد الفرید آمده، میتوان گفت که مأخذ اوعقدالفرید است؛ زیرا در مجمع الامثال به نام « اسپ » ذکر شده است .

همچنان قصهٔ« روباه درچنگ کفتار» (۱۳) در مجمع الامثال نیز آمده‌است وجامی دربهارستان آن را ایراد نموده است .

۵- کلیله ودمنه:

کتاب کلیله ودمنه که‌مورد پسند وعلاقه مندی زیاد اهل در بارو مردم ودانشمندان بوده است، بارها به زبانهای گونه گون ترجمه شد وآن را به شعرونظم در آوردند واز مفاهیم آن بهره‌ها بردند وبه هرگونه از آن استفاده کردند .

مولینا جامی نیز درایراد حکایات وتمثیلها از آن اثر گرانبها کمک جست، چنانکه حکایهٔ «خصومت غلام وخاتون‌مرزبان مروبایکدیگر»(۱٤) وقصهٔ« زاغ وتقلیدکبک» (۱۵) و« کلنگی‌که تقلید بازکرد»(۱٦) و« کشف ومرغابیان» (۱۷) ازآن کتاب‌گرفته‌شده‌است.

٦- گلستان سعدی:

حکایهٔ« حاتم طایی وخارکش» که درگلستان سعدی آمده منبع الهام جامی شده‌است. «وپیر خارکش وجوان رعنا» ازآن است. چون حکایه مفهومی بسیار بلند ومنیع دارد، جامی آن رابه نظم در آورده‌است.(۱۸) درگلستان سعدی وآثار جامی باچنین مفهوم، دیگر مطالب هم وجود دارد.

۷- آثار حکیم سنایی غزنوی:

جامی‌ازحکایات حکیم سنایی‌نیز اقتباس‌کرده‌است، چنانکه «حکایهٔ زنگی وآیینه»(۱۹) را ازحدیقه الحقیقة و« کلیات سنایی » گرفته باشد و همین سان « قصهٔ روباه » (۲۰) در بهارستان از حدیقه الحقیقة حکیم غزنوی آمده‌است.

۸- کشف المحجوب:

درمسایل عرفان وصفات عالیهٔ انسانی، کشف المحجوب علی هجویری غزنوی

مورد مطالعه واستفاضهٔ جامی آمده است. چنانکه حکایهٔ «خروس وموذن» و« ماهیان در جستجوی آب» (۲۲) از آنجا مقتبس است.

طوری که میدانیم مولوی بلخی حکایات بسیار دلچسپ رااز منابع مختلف ازقبیل کلیله ودمنه، حکایات لقمان، عقدالفرید وغیره درمثنوی آورده است وبعضی ازآن ازقبیل «زاغ کوروآب‌شور» (۲۳) و «روباه‌وروباه‌بچه» (۲٤)، « شترودرازگوش»(۲۵)، « موشی که مهار شتررا میکشید » (۲٦) ، « حکایهٔ نحوی و عامی و صوفی » ، که با « حکایهٔ نحوی وکشتیبان » یکی مینماید (۲۷) ، « حکایهٔ روباه بچه » (۲۸) که با حکایهٔ «دختر خواجه» شبیه است .

۱۰- امثال لقمان:

وقتی که لقمان میگوییم، همان حکیم معروف درنظرمی‌آید که برده‌یی سیاه چهره و دانا بوده‌است ومغربیان او را « ایزوپ» یا« ایزوپوس» مینامند. من دراین باره‌تحقیقی گسترده کرده‌ام؛ ولی مختصر میگویم که امثال لقمان درمشرقزمین صدهاسال پیش از آنکه درمغرب‌شهرت یابد، دربین‌ملل‌مسلمان وخاورزمین‌شناخته‌ومعروف بوده‌است.(۲۹) از حکایات جامی « حکایهٔ خسرو وفرزندانش » که دستهٔ تیررا برای شان داده بود تابشکنند، درجملهٔ ۱۱۷ مثل لقمان زیر عنوان« روستایی وکودکانش» (۳۰) آمده است که این مثل در جملهٔ وصایای چنگیزخان دریکی ازتاریخهای مغل نیز آمده‌است. ونیز حکایهٔ« مناظرهٔ طاووس وزاغ » در بهارستان (۳۱) درجملهٔ ۱۱۷ مثل لقمان آمده است. ونیز مثل « کلنگ وباز» در زمره ۱۱۷ مثل لقمان شامل است(۳۲) وحکایهٔ « گرگ و روباه» که درامثال لقمان آمده‌است. (۳۲ب)

۱۱- احیاء العلوم:

این اثر اخلاقی مولفهٔ غزالی است وقصهٔ « زاغ وکبوتر » (۳۳) ازآنجا اقتباس گردیده‌است وقصهٔ مذکور درمثنوی مولینا جلالالدین بلخی نیز آمده‌است. (۳٤)

۱۲- چهار مقالهٔ عروضی سمرقندی:

قصهٔ« معالجه کردن ابن سینا آن صاحب مالیخولیا» را جامی ازچهار مقالهٔ عروضی

سمرقندی(۳۵) یااز کتاب« ماهیة الحزن والکدر» (۳۶) تألیف ابن سینا گرفته باشد و جلال الدین سیوطی هم درآن باره بحث کرده است .

علاوه بر آثار متذکره ،آثار زیاد مورد مطالعه وتحقیق جامی آمده است که به فرصت میتوان در بارهٔ همه مآخذ حکایات و تمثیلات او سخن گفت .

چگونگی ایراد قصه ها در آثار مذکور :

جامی قصه هارا با آب و تاب بیان کرده است .اگر قصه‌یی دربهارستان آمده است به نثر شیوا و مسجع به شیوهٔ گلستان سعدی ایراد گردیده است و اگر در هفت اورنگ آمده چون به نظم مثنوی است با شرح و تفصیل بیشتر بیان شده‌است. در قصه‌ها تشبیهات خیلی رسا و جملات شیوا است و آنچه را که باید یک تصویر گر در داستان وصف کند و هیچ یک از باریکیهاونازکیهایی را که سبب توضیح مزید مطلب گردد، فرو نگذاشته‌است و ما این تفصیل و توضیح را در آثار دیگر کمتر میابیم و مثلاً حکیم سنایی با اختصار به ادای مطلب میپردازد و مولیناجلال‌الدین بلخی ضمن بیان قصه به گریز و تفصیل هدف میپردازد، مگر صنعت توصیف و بیان‌حال در آثار داستانی جامی به کمال دیده میشودو در آخر داستان خویش با چند جملهٔ موجز سراصل مطلب میرود و هدف را بیان میکند و در قصه های جامی حالات روحی قهرمان داستان به نحوی که روا نشناس باید بنویسد بیان شده است و در بیان حادثه، علت نیز جستجو گردیده است. مثلاً در حکایهٔ « نحوی و عامی وصوفی» اختلاف سه تن را جامی در اختلاف «فهمهای آنان» نشان میدهد و در آن حکایه، اصل مطلب را با مباحثهٔ دانشمندانه به‌شکل دانشمند نحوا رائه میدارد .

جهانبینی جامی در ایراد قصه ها :

جامی توضیح میکند که چگونه دانشمندان هر کدام از نگاه خاص خود و وبرداشتی که از دانش خود دارند، به درک مطلب تبارز میکنند؛ اما کسی به حقیقت مطلب میرسد که « معنی واقعی » را در یابد وچنانکه در قصهٔ « جوان رعنا که جامه های عید پوشید » بسه وجه نیکو بیان کرده نشان میدهد که « خود بینی » و« توجه به ظواهر » انسان را از درک حقیقت و ماهیت شی ، غافل میسازد ، و انسان باید آیینهٔ پاك و

روشن نگر را در جلو خود بگذارد تا به مشاهده آن عیوب را بنگرد: «کز آیینه شد کار خود بین درست » و بالاخر چنین نتیجه میگیرد که موشکافی وحقیقت جویی کار انسان را درست میسازد .

در حکایهٔ «روباه و گرگ» به طنز ،آنانی را بد میگوید که شکمباره اند و جز خورو خواب و تعیش اندیشه یی ندارند و از مفهوم « انسان و انسانیت » به دور مانده اند و عاقبت کار شان نیز به زیان و خسران میرسد .

زور ممدی مکن ای خواجه به زر کاخر کار زبون خوا هی شد

و توجه به حقیقت و اصلاح حال خویش یا « اوتوکریتیک» نزد جامی در داستان «جستن میش از جوی» بیان گردیده است و ترجیح میدهد که انسان پیش از آنکه یک عیب را در دیگری دلیل قرار میدهد، مراقب حال خود باشد و اصلاح و انتقاد را از خود آغاز کند نه با عیبگیریهای بیجا از دیگران .

فرد و اجتماع از نگاه جامی :

جامی همچون اکثر دانشمندان وجود فرد را در جمع باعث سعادت او میشمارد و همین که فرد از اجتماع خود منفرد گشت، دستخوش فنا میشود و هستی معنوی و وجسمی او درمعرض خطر می‌آید. چنانکه‌این مفهوم را با ایرادمثالی درهفت‌اورنگ(۳۷) تصریح میکند و میگوید : هر گاه فرد از جمعیت خویش منفرد گشت ، آن گوسفندی را میماند که لنگ باشد و از گلهٔ خود دور ماند و در آند می که گوسپندان دیگر به سوی ماوای خود باز میگردند ، از آنها به دور مانده به چنگ گرگانی میا فتد که شامگاهان در انتظار همچون اویی صف بسته اند:

گله چه بود ؟ جماعت یارا ن در ره جذب عشق هم کارا ن
زین جماعت اگر جدا افتی در نخستین قدم زپا افتی
گرتوان دور ازین جماعت زیست پس یدالله علی ا لجما عت چیست؟

جامی برای تأیید این مطلب داستان خسرو را می‌آرد که‌در وقت نزع ،روان فرزندان خود را خواست و هریک را تیری داد تابشکنند هر یک تیری رابه زور بشکست، وسپس

تیر ها را دسته کرده به هر یک سپرد ، مگر هیچ کدام نتوانست آن را بشکند. (۳۸)

عکس‌العمل ستمگار :

جامی در بسیاری از حکایات ، ستمگار را سخت نکوهش میکند ، وردالعمل در برابر ظالم را شدید میداند ، چنانکه میگوید :

باز پسان را فگن از پیشگاه   داد ستمکش زستم کیش خواه (۳۹)

در حکایهٔ «رفاقت سگ با گرگ» که در بهارستان آمده است (۴۰) وقصهٔ «مرغ ماهیگیر» که در هفت اورنگ منظوم گردیده (۴۱) و در حکایهٔ «زغن ماهیخوار وغوک» (۴۲) و قصهٔ «روباه وکفتار» (۴۳) و دیگر حکایات او عکس العمل مظلوم در برابر ظالم خوب ارائه شده و در بارهٔ کیفر و پیامد کردار زشت و ناپسند متجاوز ، به صورت منطقی و مستدل بحث شده است .

و حتی در حکایهٔ «شتری که در صحرا میچرید» (۴۴) دلیل و علت حزم وخویشتن داری هوشیاران را از گزند پنهانی ستمگاران به خوبی تمثیل میکند و به همین منوال در حکایهٔ «گنجشک و لکلک» که در جوار او ماری بوده است (۴۵) نیز این فکر به خوبی انعکاس یافته است و ارتباط منطقی عمل‌ستمکش‌را در مقابل ستمکیش بهخوبی ارائه میدارد و ثابت میسازد که مظلوم به وسایل‌گونه گون‌در پی انتقام خویش از ظالم بر می‌آید.

نفع انگیزندهٔ حس زرنگی :

جامی ، حس نفع جویی و سود را که در بعضی انسانان خیلی بیدار است ، در «قصهٔ ماهیگیر» خیلی خوب تمثیل کرده است و نشان داده که چگونه انسان در پی کسب منفعت از زرنگی و هوشیاری ویژه‌یی کار میگیرد ، وقتی که نفع او درمعرض انعدام قرار میگیرد ، دستاویز مهتراشد ، تادر حرز و حراست آن کامگار آید ، که اینک من این قصهٔ ظریفانه را در اینجا می‌آورم :

ماهیگیر هوشیار :

ماهیگیری ، ماهیی زیبا را صید کرد و آن را زنده برای خسرو پرویز آورد : تادر بدل آن عطا و بخششی به دست آرد .

پرویز با شیرین نشسته بود و ماهیگیر را درم فراوان بخشید ، مگر شیرین اعتراض کرد که برای ماهی نباید اینقدر درهم بدهی ، درمها را پس بگیر ؛ پرویز گفت: چه بهانه کنم؟ شیرین گفت: از او بپرس که این ماهی نر است یا ماده ؟ آنگاه جفتش را از او بخواه، چون آورده نتواند درمها را برایش مده. ماهیگیر که مردی زرنگ بود در جواب پرویز گفت: این ماهی مخنث (حیز) است. پرویز بخندید و بر بخشش زیاده کرد، چون ماهیگیر خریطهٔ درمها را بر پشت افگند و به‌راه افتاد، یک درهم به‌زمین افتاد، ماهیگیر خریطه را بر زمین گذاشته درهم را برداشت. شیرین گفت: سزاوار نیست که این مبلغ درهم به چنین آدم ممسک و خسیس داده شود، آن را وا پس باید گرفت. پرویز از ماهیگیر پرسید که چرا برای یک درهم این قدر رنج را قبول کردی و آن را برداشتی؟ ماهیگیر جواب داد: روانداشتم که سکه ونام تو زیر پا شود. پرویز بخندید و بر بخشش خود زیاده کرد. (٤٦)

تأکید بر صفات واقعی انسانی :

علما از هر صنف و قماشی که بودند ، دایم بر تقویهٔ صفات وروحیهٔ انسانی و وتساند و تعاون بشر تأکید کرده‌اند. جامی همچون سعدی، مولوی بلخی، ناصرخسرو، سنایی و دیگران با ایراد حکایات و تمثیلات آرزو داشته است تا رهنمای تعاون بین انسانان گردد ، چنانکه در حکایات « پیر دهقان و خم بر خوشه های گندم » (٤٧) این معنی خیلی خوب تجلی دارد و در آنجا انسان کمال و صفات انسانی را بر نفع خود برتر میداند و هوا جس نفسانی سبب باز داشتن او از تساند انسانی نمیگردد . اگر انسان با صفات عالیهٔ انسانی مزین و متصف باشد هیچگاه تن به پستی اغراض دون نفس نمیدهد و حتی در مقابل هلاک خود هم آن صفت را از خود دور نمیسازد . چنانکه در قصهٔ « عالمی که در چاه افتاد » (٤٨) ملاحظه میکنیم، علو همت یک انسان با فضیلت تصویر شده است و همچنان در قصهٔ « شفقت موسی بر گوسفند بره » (٤٩) بار کشیدن وتحمل مصایب و زحمات مردم را از کمال انسانیت میشمار دوکسی را متحلی به‌صفات انسانی میداند که به خدمت انسانان دیگر پیش از دیگران به پا ایستد .

تشابه و تخالف در ایراد قصه ها:

قصه هایی که در آثار مختلف آمده است ، از بعضی جهات با هم شبیه و از بعضی جوانب متضاد اند ؛

الف) اختلاف آنها از این وجوه هست:

- اختلاف در قهرمانان قصه ،
- اختلاف در شیوهٔ نتیجه گیری ،
- اختلاف در طرز ایراد قصه و بیان حال قهرمان .

ب) شباهتها از این قرار اند :

- شباهت از نگاه مفهوم ،
- گاهی همگون بودن قهرمان قصه ،
- بعضاً تشابه استنتاج .

وجوه اختلاف و مشابهت از هدف مولف یا نویسنده پدید آمده است ، مثلاً یک نویسنده یا شاعر داستان خود را جنبهٔ مردمی و انسانی محض داده است ، چنانکه در داستان «حضرت موسی و بره گریخته» میبینیم .جامی از آن چنین نتیجه گرفته است که بار مردم را کشیدن و خدمت شان را کردن هدف عالی و انسانی است ، اما بیهقی گفته است که چرا مادر را تنها یله کردی و گریختی و استنتاج نظام الملک در این قصه با جامی شبیه است و اما مولینا جلال الدین بلخی از این قصه چنان نتیجه میگیرد که «صبر» کاری خوب است و شبان باید حوصله و شکیبایی داشته باشد ووجه مشترک در همهٔ آنها این است که میگویند وقتی انسان از اجتماع خود دور شد و منفرد گشت خوراک سباع میگردد .

در قصهٔ پیر خارکش و جوان رعنا وجوه مشابهت در مثنوی جامی و حکایهٔ گلستان سعدی زیاد است و هر دو آن را به یک هدف ایراد کرده‌اند وآن مناعت وعزت وکرامت انسانی و از دسترنج خود نان خوردن است که انسان را از بار منت دیگران وامیرهاند. در قصهٔ «زاغ و کبوتر همپای» هدف جامی و مولینا جلال الدین بلخی و غزالی ، هر سه یکی است و آن «همدرد بودن» است .

در قصه های «مرغ ماهیگیر» و «ماهیخوار» و «غوک» که درمرزبان نامه و هفت‌اورنگ آمده است، در هر دو اثر هدف مشترک است، آن حیله انگیزی صاحب غرض است و همچنان در حکایهٔ «روباه و کفتار» که در مجمع الامثال و بهارستان آمده است نیز هر دو عین چیز و هدف همان «حیله انگیختن مغرض» است.

در قصهٔ «خسرو و فرزندانش» که در امثال‌لقمان هم آمده است، هدف در هردو قصه یکی است؛ و لی در امثال لقمان «روستایی وکودکانش» آمده و در هفت اورنگ «خسرو وفرزندانش». و هدف ونتیجهٔ آن ثمرهٔ نیک اتفاق است. حکایهٔ «دراز گوش و شتر» که در بهارستان (حکایه ۱۹) آمده است با قصهٔ «موش و اشتر» شبیه است و تنها در بهارستان«دراز گوش» و در مثنوی«موش» آمده است؛ اما هدف هر دو قصه یکی است و آن بدون مآل اندیشی دست به کاری بزرگ انداختن است ونیز قصهٔ «طاووس وزاغ» در بهارستان که در امثال لقمان «طاووس وبلبل» یا «مناظرهٔ طاووس با بلبل» است، به یک هدف ایراد گردیده اند و آن هدف همان است که بیدل گفته است :

«اختلاف وضع، بیدل درلباس افتاده است» والااصل وساختمان از یک ماده است.

در حکایهٔ «جوان رعنا که جامه های عید پوشید» و بر بارهٔ غرور بر نشست و با تیری‌که خودش‌انداخت به‌خاک هلاک افتاد در هفت اورنگ وحکایهٔ «سوار نخچیرگیر» در مرزبان نامه از نگاه مفهوم یکی، ولی سیاق عبارات واسلوب طرح قصه، گونه-گون است ودر هردو اثر به‌عبارات وشیوه های مختلف آمده است. حکایهٔ «خصومت غلام و خاتون مرزبان مرو با یکدیگر» در هفت اورنگ با حکایهٔ کلیله ودمنه از نگاه مطلب یکی است، ولی اختلافات آنها در نکات آتی است :

۱- در کتاب کلیله ودمنه«لغت بلخی» و درهفت اورنگ «زبان رازی» آمده است. و دیگر وجه اختلاف در هر دو اثر آنست که در کلیله ودمنه میگوید: کسی به خانهٔ مرزبان مهمان شد و زبان بلخی نمیدانست و ترجمان، سخنان طوطیان را ترجمه کرد؛ ولی در هفت اورنگ میگوید مرزبان، زبان رازی را نمیدانست و بی خبری مرزبان

را بر میخوارگی ودایم الخمر بودن او حمل‌میکنند. وتفاوت دیگر آنست که درکلیله ودمنه بازیار بهادای گواهی دروغ ازاثرجست زدن باز برچشم اوکورمیشود وبه‌جزای خود میرسد؛ اما در هفت اورنگ جریان قصه منطقیتر میشود، یعنی‌که «خاتون‌مرز- بان» بهایراد دلایل ازخود دفاع میکند وبری‌الذمه میشود وجامی «درنگ را ازشتاب» بهتر میداند که درنگ وتأمل راه صواب را پدید آورد.

درقصهٔ «شتری که به مشوره روباه در آب خسپید» استدلالی نغز وجود دارد. اصل قصه در مرزبان نامه آمده است؛ اما در مرزبان نامه، خرگوش‌شتررامشوره‌داده‌است. له فونتن شاعر فرانسوی هم، این‌قصه را به گونهٔ دیگر آورده است ونصیحت روباه با خرگوش‌وجود ندارد، بل واقعه رایکبارحسب تصادف و درکرتهای دیگر حسب عادت وانمود کرده است. درمرزبان نامه وهفت اورنگ «باریشم»ودراثرله فونتن «اسفنج» آمده است. (۵)

درقصهٔ «سنگ‌پشت ودومرغابی» که در هفت اورنگ آمده است‌بدون‌کم وکاست از کلیله ودمنه اقتباس شده است‌وکاملاً شبیه است واصل‌داستان ازپنچه تنترا آمده است.(۵۱)

قصه «کلنگی که تقلید بازکرد» درهفت‌اورنگ، ازحکایت کلیله ودمنه مقتبس است ونتیجه گیری‌در هردراثر یکسان است وآن دست زدن به‌کاری‌است که‌درخور توان واستعداد نباشد؛ ولی‌در مثال لقمان عوض کلنگ«کرکی»، زاغ‌آمده است که شهبازی کرده است. در قصهٔ «زاغ ورفتار کبک»هم‌عین مفهوم‌وجود دارد وهر دو حکایه از کلیله ودمنه گرفته شده است.

واما قصهٔ «روستایی‌ودراز گوش» در هفت اورنگ که درمجمع الامثال نیزآمده است، اصلاً در هر دو اثر از عقد الفرید اقتباس گردیده است؛ ولی در مجمع الامثال قصهٔ دیگر آمده به عین مفهوم با اختلاف قهرمان قصه که «شتر بچه» است. حکایهٔ «زنگی که آیینه یافت» در دوجا، در تحفة‌الاحرار وسلسلة‌الذهب به دوهدف جداگانه ایراد شده است که میتوان آن اختلاف را از این دو بیت تشخیص داد:

مـرد دانـا به هرچـه درنگرد	عیب بگـذارد و هنر نگـرد
جامی از ین گنبد آیینـه رنـگ	هرچه نماید به گه صلح و جنگ
کان سبب راحـت وآزار تسـت	چون نگری صورت کردار تست

این مفهوم درآثار حکیم سنایی نیز در دو جا، یکبار در حدیقه وبار دیگر در کلیا تش آمده است، مگر هر دو به عین مفهوم و عین نتیجه میباشد و آن این است که شخص بی آنکه خود را انتقاد کند وعیب خویش را بنگرد، به عیب جویی دیگران میپردازد، امادر هفت اورنگ برای بیان دو مرام مختلف آمده است.

درحکایهٔ «روباه بچه» در هفت اورنگ غلبهٔ نفس هوا را بر عقل در نزد کسانی نشان میدهد که عواطف شان نسبت به تفکر نیرومند است واین مفهوم در داستان دختر ثروتمندی که برخلاف میل پدرش باپسرنادار ازدواج کرده در مثنوی مولیناجلال الدین بلخی هم دیده میشود که نشان میدهد که وقتی که عاطفه و هوا غالب آمد، خرد زایل میشود.

وبالاخر حکایهٔ «روباه پیرو وروباه جوان» در بهارستان باعین مفهوم وعین نتیجه از حدیقهٔ حکیم سنایی آمده است ودر هر دو اثر نشان میدهدکه کلاه دلکش به ترک سر نمی ارزد. نباید مال ومتاع وپول چشم انسان راببندد ونشاید کـه انسان در مقام کسب پول انسانیت وزندگی راازیاد ببرد.

نتیجهٔ این مباحثه:

ازاین مختصر تحقیق که به مقایسهٔ آثار جامی باآثـار اسلاف اوکردیم، دانسته میشود که دانشمندان در ایراد امثال وتمثیل برحیوانات میخواسته‌اند که انسانان رابه شاهراه حقیقت رهنمودگردند، اماهرکدام به شیوه واسلوبی خاص مطلب را افاده کرده‌اند وگویا همان مثل مشهور مولیناکه سه‌تن انگوری یافتندیکی ازوم‌گفت دیگری، عنب ودیگر انگور وهرسه درطرز تسمیه اختلاف ومباحثه کردندتاترجمان‌حقیقت آن هرسه تن راازآن گمراهی لفظی نجات داد.

دانشمندان به طرق مختلف مطلب راآشکارکرده‌اند تاهرکدام به نوبهٔ خودچراغی

فرا راه مردم دارند وآنان را از تاریکی، نادانی و بی‌خبری به روشنی حق وحقیقت آرند؛ حقیقت ولذت کار، انسانیت، تعاون و همدردی به همنوع و دیگر صفات نیک انسانی را برای مردم بیاموزند ومردم رااز ذل بیکاری وبیکارگی، دورویی ونفاق و دروغ وامثال آنها برحذر دارند.

خلاصه، هدف جامی از ایراد امثال صرف انسانی وبرخلاف کلیله و دمنه و مرزبان نامه ودیگر آثاری از آن قبیل احتراز از شیوه‌هایی است که انسانان سطحی وناعاقبت اندیش را به پرتگاه نیستی زرق وریا وفریبکاری میافگند. بنابرآن، هدف جامی راست کردن انسان است به راه راست انسانی وبس.

منابع وسرچشمه ها

۱- لاروس، چاپ سال ۱۹۷۱، ص ۱۲۱.

۲- منابع شرقی اشعار لەفونتن، تألیف شهرستانی، مجلهٔ ادب، ص ص ۵۹-۷۳.

۳- المنجد، تألیف لویس معلوف، چاپ بیست ویکم ص۱۱ اعلام وص ٦٦١ اعلام؛ فرهنگ ادبیات فارسی دری، تألیف دکتر زهرا خانلری، ص ٤٥٨.

٤- حدیقه الحقیقة، چاپ رضوی، ص ۱۳۲.

۵- بهارستان، روضهٔ هشتم، ص‌ص ۱۱۲-۱۱۳؛ عقدالفرید، طبع سال ۱۹۳۵، ص ٢٦٨.

٦- هفت اورنگ، سلسله‌الذهب، ص‌ص ۱۳۷-۱۳۹؛ عقد الفرید، جزء سوم، ص ۱۵، چاپ ۱۹۵۳ قاهره.

۷- هفت اورنگ، خردنامهٔ اسکندری، ص‌ص ۹۷٦-۹۷۷؛ مرزبان نامه، ص‌ص ۱۹۱-۱۹۲.

۸- همان اثر، ص‌ص ۹۵۰-۹۵۲؛ مرز بان نامه، ص‌ص ٢٦٩-٢٧١.

۹- هفت اورنگ، ص‌ص ۹۲۹-۹۳۰؛ مرزبان نامه، ص ۱۳۸.

۱۰- هفت اورنگ، ص‌ص ۹۳۱-۹٤۳؛ مرزبان نامه، ص‌ص ۱۹۳-۱۹۸؛

۱۱- هفت اورنگ، سلسلة الذهب، ص‌ص ۱۵-۱۶؛ تاریخ بیهقی، چاپ فیاض، ص‌ص۲۰۴-۲۰۵؛ سیاستنامه، چاپ ۱۳۴۸، ص‌ص ۲۲۴-۲۲۵؛ مرآت المثنوی، چاپ ۱۳۵۲هـ. حیدرآباد دکن، ص ۵۰۸.

۱۲- هفت اورنگ، سلسلة الذهب، ص‌ص ۱۳۷-۱۳۹؛ مجمع الامثال، جزء اول، ص ۳۷۲.

۱۳- بهارستان، چاپ سال ۱۸۴۶م. وین، روضهٔ هشم، حکایهٔ ۲۱؛ مجمع الامثال، ج۲، ص ۱۱۷.

۱۴- هفت اورنگ، خرد نامهٔ اسکندری. ص ۹۹۳؛ کلیله و دمنه، چاپ گروسی، ص‌ص ۱۵۹-۱۶۱.

۱۵- هفت اورنگ، تحفة الاحرار، ص۴۳۱؛ کلیله و دمنه، الیا زجی، ۱۸۸۸م. ص‌ص ۳۴۱-۳۴۲.

۱۶- هفت اورنگ، ص‌ص ۹۱-۹۲؛ کلیله و دمنه ابوالمعالی، باب زاهد و مهمان او، ص‌ص ۳۴۴- ۳۴۵.

۱۷- تحفة الاحرار، ص ۴۱۵؛ کلیله و دمنه الیازجی، ص‌ص ۲۶۱-۲۶۲؛ انوار سهیلی، چاپ امیرکبیر، ص‌ص ۱۴۱-۱۴۴؛ نسخهٔ مینوی، ص‌ص ۱۱۰ ۱۱۳ وعیار دانش ص‌ص ۶۱-۶۲.

۱۸- هفت اورنگ، سبحة الابرار، ص ۵۲۹؛ گلستان (کلیات)، چاپ محمد علی علمی، باب سوم در فضیلت قناعت، ص ۸۶.

۱۹- تحفة الاحرار، ص‌ص ۴۳۳-۴۳۴؛ سلسلة الذهب، ص ۲۵۵؛ حدیقه- الحقیقة، چاپ رضوی، التمثیل فی اصحاب الفضله والجهال، ص‌ص ۲۹۰-۲۹۱؛ کلیات اشعار حکیم سنایی، چاپ ۱۳۵۶ مطبعهٔ دولتی، ص‌ص ۲۰۵-۲۰۶.

۲۰- بهارستان، طبع وین، روضهٔ هشتم، ص۱۰۸؛ حدیقه‌الحقیقة، چاپ رضوی، ص ۱۳۲.

۲۲- سلسلة الذهب، دفتر دوم، ص ۲۱۱؛ کشف المحجوب، علم و معرفت، ص ۱۶۹.

۲۳- سلامان و ابسال، ص ۳۴۱ ؛ بهارستان ، روضهٔ هشتم ؛ مثنوی معنوی، ص ۱۵۷.

۲۴- اورنگ دوم، سلامان، ص ۳۴۶؛ مثنوی (مرآت المثنوی) ،ص۴۱۸.

۲۵- بهارستان، حکایهٔ ۱۹؛ مأخذ قصص وتمثیلات مثنوی، ص ۸۱.

۱۶- بهارستان، حکایهٔ۱۶، ص ۱۱۲؛ مرآت المثنوی، دفتر دوم، ص ص ۱۴۳ -۱۴۴.

۲۷- سلسلة الذهب، ص‌ص، ۷۳-۷۴؛ مرآت المثنوی، حکایهٔ ۱۴، ص ۵۵.

۲۸- مثنوی سلامان، ص ۳۴۶؛ مرآت المثنوی، دفتر پنجم، ص ۴۱۸.

۲۹- برای معلومات بیشتر، (رك: منابع شرقی اشعار لەفونتن تألیف شهرستانی).

۳۰- یکصد وهفده مثل لقمان، چاپ پاریس، سال ۱۹۶۵.

۳۱- بهارستان، حکایهٔ ۲۰؛ ۱۱۷ مثل لقمان، مثل ۱۵.

۳۲- ۱۱۷ مثل لقمان، چاپ ۱۹۶۵ پاریس؛ انوارالسهیلی، چاپ ۱۳۴۱ امیر کبیر، در مضرات حرص و افزون طلبی، ص ۴۸۱.

۳۳- سبحة الابرار، ص ۵۵۱؛ احیاءالعلوم، ج دوم، ص ۱۱۲ (اقتباس از مأخذ قصص وتمثیلات مثنوی، ص ۶۶)

۳۴- مثنوی معنوی، طبع نیکلسون، ص ۳۶۲؛ مثنوی معنوی، طبع کابل، ص ۱۱۱.

۳۵- سلسلة الذهب، ص‌ص ۲۹۹- ۳۰۰؛ چهار مقاله تألیف عروضی سمرقندی؛ مقالت چهارم، حکایهٔ ۷، ص‌ص ۱۲۳-۱۲۶.

۳۶- مجلهٔ هنر ومردم، شمارهٔ ۱۳۲، ص ۶؛ کتاب الرحمة فی علم الطب والحکمه، تألیف جلال الدین سیوطی، چاپ قاهره، ص ۳.

۳۷- هفت اورنگ، ص‌ص ۱۶۱-۱۶۳.

۳۸ـ هفت اورنگ، ص ۱٦۳

۳۹ـ اورنگ سوم، ص ۳۸۰.

٤۰ـ بهارستان، حکایهٔ ٤.

٤۱ـ خردنامهٔ اسکندری، ص‌ص ۹٥۰-۹٥۲.

٤۲ـ همان اثر، ص ۹۲۹-۹۳۰

٤۳ـ بهارستان، حکایهٔ ٦ـ(٤٥)؛ بهارستان، حکایهٔ ۱۱.

٤٦ـ هفت اورنگ، اورنگ هفتم، ص‌ص ۹۷۱-۹۷۲.

٤۷ـ سلسلة الذهب، دفتر سوم، ص‌ص ۲٦۸-۲٦۹.

٤۸ـ همان، صفحات ٤۲۱-٤۲۲.

٤۹ـ همان، ص ص ۱٥-۱٦.

٤۰ـ کلیات له فونتن، چاپ ۱۹٦٥ پاریس، کتاب دوم، ص ۸٥، از نشر سوی.

٥۱ـ رک: منابع شرقی اشعار له فونتن، اثر مولف، مجلهٔ ادب، سال ۲٤ـ سوم، ص ۱٤ ودیگر شماره‌ها.

* ـ مثل راکه جمع آن امثال است، درزبان فرانسوی، Fable قبل گو امثال وفبلهایی را که صرف جنبهٔ اخلاقی وانسانی داشته‌باشند به‌نام اپولوگ ogue یادمینمایند:

(رک: منابع شرقی اشعارله فونتن، اثر اویسندهٔ مقاله)

محمد امان نادری

بحث تازه‌یی دربارهٔ اعداد «بزرگ» و «کوچک»

دریکی از نوشته های پیشتر خود درباره عددهای بزرگ صحبت نمودیم. درآنجا ما به پرسشی که «بزرگترین عدد کدام است؟» مقابل شدیم. بنابر توضیحاتی که درپاسخ گفته شد به‌این نتیجه رسیدیم که بزرگترین عدد موجود نیست. اکنون پرسشی ایجاد میشود که کمترین یا کوچکترین عدد کدام است؟ برای پاسخ به‌این پرسش ست عددهای «تام» رادرنظر میگیریم: اگر عناصر ست عددهای تام رابه صورت پی درپی دریک ترادف مرتب تصورکنیم، دیده میشودکه هرعنصر مابعداین ترادف ازعنصر ماقبل آن به اندازه یک واحد زیاد تربوده برعکس هرعنصر ماقبل ازعنصر ما بعد خود به اندازه «یک» کمتر میباشد. متکی به این قانون ریاضی پس اگر ماعددی را به‌حیث کمترین عدد همه عدد ها قبولدارشویم: باطرح کردن یک ازاین عدد عددی ایجاد میشود که از عدد مورد نظرما کمتر است. پس به این اساس میتوان اد عا کرد عددی که کمترین همه عدد ها باشد وجود ندارد.

هنگامی که ازعالم مجردات یعنی عددها به عالم فزیکی قدم میگذاریم سوالی به وجود می آید که درحال حاضر کوچکترین واحد اندازه‌گیری طول در علوم چیست؟ برای پاسخ به این پرسش جدول پیشاوند های واحدات اندازه‌گیری را در زیر مینویسیم: (۱)

پیشاوندهای بالا همراه واحد کمیتهای مختلف مانند طول، کتله وغیره به کاربرده میشوند. برای ابعاد هسته‌یی که درحدود 10^{-15} متر است میتوان که از فمتو متر Femtometer

تلفظ	Prefix پیشارند	Abbreviation علامت مختص	Magnitude مقدار یا اندازہ
تیرا	tera	T	10^{12}
گیگا	giga	G	10^{9}
میگا	miga	M	10^{6}
کیلو	Kilo	K	10^{3}
ھکتو	hecto	h	10^{2}
دکا	deca	da	10^{1}
دیسی	deci	d	10^{-1}
سانتی	Centi	c	10^{-2}
میلی	mili	m	10^{-3}
میکرو	micro	μ	10^{-6}
ننو	nano	n, mμ	10^{-9}
پیکو	Pico	P, $\mu\mu$	10^{-12}
فمتو	femto	f	10^{-15}
اتو	atto	a	10^{-18}

استفاده کرد. کمتومترخوردترین بعد طول است که‌درحال حاضربه آن ضرورت میافتد؛ ولی هنگامی که به وزن کردن اتومها ضرورت میا فتد هرکدام ازاین پیشاوند های که در بالا ذکر یافته‌اند به‌تنهایی خود برای افاده مقدارآن کافی نیست. دراین‌جا از ترکیب پیشاوندهای مذکور استفاده میشود. به گونهٔ مثال وزن یک اتوم هایدروجن $1,67.10^{-24}$ گرام است، دراین صورت آن را به پیشاوند های ترکیبی پیکو پیکوگرام یا مایکرواتو گرام افاده مینمایند.

دانشمندان فزیک در عالم کوچکیها واحد طول را انگستروم Angstrom (2) که مربوط سیستم متر یک است قبولدارشده‌اند. بین سیستم متریک وسیستم فت پوند، که در برخی ازممالک غربی مانند اضلاع متحد امریکا، کانادا وانگلستان مروج است، روابط ذیل موجود است:

1 کیلومتر تقریباً مساوی‌به 0,621 میل،

1 متر تقریباً مساوی به 3,281 فت،

1 سانتیمتر تقریباً مساوی به 0,394 انچ،

1 میلیمتر تقریباً مساوی به 0,039 انچ میشود (3)

شما میدانید‌که هرواحد بزرگتر سیستم متریک ازضرب کردن واحد کوچکترآن در 10 وبرعکس هر واحد کوچکتر این سیستم از تقسیم کردن واحد بزرگتر آن بر 10 حاصل میشود. پس به این اساس: 1 کیلومتر مساوی به هزار (1000) متر، و 1 متر مساوی به 100 سانتیمتر ومساوی به 1000 ملیمترمیشود.

1 میلیمتر مساوی به 1000 مایکرون (η) Micron ومساوی به 10^{-6} متر و

1 انگستروم (A°) مساوی به دهم حصهٔ میلی‌مایکرون یعنی 10^{-10} متر میشود. (4)

اکنون اگر بخواهیم که به مطالعهٔ این عالم کوچکیها یاموجودات میکروسکوپی بپردازیم به هر گوشه وکناری که نظربیندازیم وجود این موجودات به اندازه‌یی زیاداند که عده آنها مارا به دانستن عددهای غول پیکر هدایت میکند. به‌گونهٔ مثال هرانسان دارای کریوات سرخ خون است. هریک از این کریوات سرخ خون یک جسم کوچک مدور ست که درحصهٔ وسطی خویش دارای فرورفتگی میباشد. قطرهریک ازاین کریوات درحدود 0,007 ملیمتر ولکن آن تقریباً 0.002 میلیمتر میباشد. تعداد کریوات سرخ خون درکاهل مذکر درحدود 5,4 ±0,8 میلیون ودر کاهل مونث تقریباً 0,6± 4,8 میلیون دریک ملیمتر مکعب میباشد.

. تعداد کریوات سرخ خون در یک ملیمتر مکعب خون کودکان نوزاد نظربه پیران بیشتراست ودرهنگام کهولت تناقص میابد. (5)

اگر تعداد کریوات سرخ خون یک انسان بالغ به 000 5000 فی میلیمتر مکعب ومقدار خون وی به 000 3500 ملیمتر مکعب تخمین شود، (6) در این صورت تعداد کریوات سرخ خون یک انسان مساوی به:

$5000\,000 \,.\, 3500\,000 = 5.10^6 . 35.10^5 = 175.10^{11}$ کریوه سرخ خون میشود.

اگراین تعداد کریوات سرخ خون پهلو به پهلوی یکدیگر به شکل یک زنجیر چیده شوند، طول این زنجیر به اندازه:

$(175.10^{11} . 7.10^{-3} = 1225 \,.\, 10^8)$ میلیمتر میشود. چون 10^3 ملیمتر مساوی به 1 متر و 10^3 متر مساوی به 1 کیلو متر است، پس $(10^6 = 10^3 . 10^3)$ ملیمتر مساوی به 1 کیلومتر میشود. به این اساس درازی زنجیر مورد نظر مساوی به $(1225 \,.\, 10^8 : 10^6 = 122\,500)$ کیلومتر میشود. زنجیری به این درازی میتواند که بیش ازسه مرتبه به اطراف خط استوای زمین، که 4070 کیلومتر طول دارد، پیچانیده شود.

نفوس جهان به سال 1975 به چار میلیارد (بلیون) رسیده بود. (7) اگر افزایش نفوس را (80 الی 85) میلیون درسال قبول کنیم، دراین صورت نفوس جهان درسال 1980 به $4,85 \,.\, 10^9$ نفر میرسد. حال اگر تمام کریوات سرخ خون انسانهای موجود پهلوی یکدیگر به صورت یک زنجیر تصور گردد درازی این زنجیر درحدود $1225 \,.\, 10^2 \,.\, 4,85.10^9 = 59,4.10^{13}$ کیلو متر یاتقریباً $35,6 \,.\, 10^{13}$ میل میشود.

این فاصله بیش از ۱۷۰۸ چند فاصله بین زمین ونزدیکترین ستاره ییست که زمین درجوار آن واقع است. وتقریباً مدت 60 سال ضرورت است تانوراین مسافه را بپیماید.

ازآن چیزی که تا اینجا گفته آمدیم بر می آید که هستی صده کریوات کوچک میکروسکوپی سرخ خون عدد غول پیکری رادر عالم ریاضیات ایجاد میکند؛ ولی اگر وجود این کریوات کوچک باذره های کوچکتر دیگر مقایسه شود فهمیده میشود که هردانا این کریوات سرخ خون در ذات خود عالمیست خیلی بزرگ.

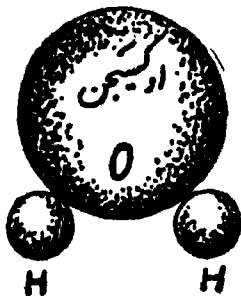
شما میدانیدکه دررشته‌های فزیک وکیمیا واحد ها ی کوچک ماده که به نام مالیکول ها

میشوند وجود دارند . هر مالیکول از ذره های کوچکتری که به نام اتوم یاد میشوند ساخته شده است و هر اتوم به نوبهٔ خود از ذره های کوچکتری که به نامهای پروتون ، نیوترون الکترون وغیره ، که توضیح آنها خارج بحث این اثر است ، ساخته شده است. اگر ما بتوانیم که قطر یک اتوم را یک میلیون چند بسازیم دراین صورت بزرگی حجم هنوزهم از اندازه نقطه یی که در آخر همین جمله میگذاریم زیادتر نخواهد شد. (۸) حال میخواهیم که بزرگی حجم یک اتوم را بابزرگی یک دانه از کریوات سرخ خون انسان مقایسه کنیم. برای رسیدن به این مطلب فرض میکنیم که قطر یک کریوه سرخ خون یک میلیون چند گردد دراین صورت طول قطرآن مساوی به $7.10^{-3} . 10^{6} = 7.10^{3}$ ملیمتر یا 7 متر میشود.

حال اگراین طول 7 متر با طول یک نقطه مقایسه شود به صراحت گفته میتوانیم که هر کریوه یی از کریوات سرخ خون عالمیست خیلی بزرگ. این حقیقت گفتهٔ سعدی شاعر بزرگ را که گفته است :

برگ درختان سبز درنظر هوشیار   هر ورقش دفتریست معرفت کردگار

تأیید میکند.

شما میدانید که یک گیلاس آب تقریباً 400 گرام کتله دارد. بیایید که به اساس مقدار آبی که دریک گیلاس موجود میشود درباره عددها چیزی بیاموزیم . یک مالیکول آب ازسه اتوم که دو اتم آن هایدروجن ویکی آن اوکسیجن نام دارد تشکیل شده است .

ساختمان کیمیاوی یک مالیکول آب توسط دیاگرام زیر نمایش داده شده است. دایره کلان دیا گرام اتوم اوکسیجن و دایره های کوچک آن اتومهای هایدروجن را ارائه میکنند .

زاویهٔ مرکزی بین دو اتوم هایدروجن درحدود 105 درجه میباشد .

دیاگرام ساختمان کیمیاوی یک مالیکول آب

همین طرز ساختمان مالیکولی آب موجب حیات درکره زمین گردیده است . چه ، این طرز ساختمان مالیکولی آب صفت داشتن قطبیت برقی را به آن داده است .

یعنی آن حصه مالیکول آب که در آن اتومهای هایدروجن به هم نزدیک قرار دارند دارای چارج (برق) مثبت وحصهٔ مقابل آن دارای چارج منفی میگردد . این قطبیت برقی

مالیکولهای آب ،بنا بر پدیده‌یی که برقهای مختلف النوع یکدیگر را جذب میکنند، سبب میشود که با وجود سبکی نسبی مالیکولهای آب تا حدی از منفر بودن آنها در حالت عادی جلو گیری کند. اگر هر مالیکول آب همین گونه ساختمان نمیداشت بنا بر سبکی کتله‌یی که دارد همیشه در حالت گاز میبود. در نتیجه هیچ اثری از همین نوع حیات کنونی موجود نمیشد. (9)

طول قطر یک مالیکول آب به اندازه: $\frac{28}{1000\,000\,000} = 10^{-9} - 28$ سانتیمتر و حجم

یک مالیکول آن 10^{-25} . 115 سانتیمتر مکعب است . این عدد ها از عدد هایی کــه در باره تشریحات کریوات سرخ خون به کار برده شده به‌مراتب کمتراند.

طبق‌محاسبهٔ دانشمندان یک‌گرام آب (به اندازه یک سانتیمتر مکعب آب) حاوی 10^{21} . 34 مـا لیکـول است (10) پس یک گیلاس آب کـه انـدازه آن 400 گـرام بـاشـد دارای $400.34 . 10^{21} = 136 . 10^{23}$ مالیکول آب میباشد .

حال میخواهیم بدانیم که چندمالیکیول آب درتمام روی زمین موجوداست. برای دانستن این موضوع محاسبات ذیل رابه کار میبریم. بنابراحصاییه یی که به عمل آمده مقدار آب تمام روی زمین به 15.10^{8} کیلومتر مکعب تخمین شده است. (11) اکنون میخواهیم حساب کنیم که دریک کیلومتر مکعب چند میلیمتر مکعب موجود است.

چون 1 کیلومترمساوی به 100 مترو 1 مترمساوی بـه 100 سانتیمتراست،پس 1 کیلومتر مساوی به $100\,000 = 1000 . 100$ یا 10^{5} سانتیمتر میشود .

ازاینجا: 1 کیلومترمکعب مساوی به $(10^{5}.10^{5}.10^{5} = 10^{15})$ سانتیمتر مکعب میشود .

پس به این حساب، مقدار تمام آب روی کره زمین: $15.10^{8} . 10^{15} = 15 . 10^{23}$ سانتیمتر مکعب تخمین میشود .

ازاینکه دریک سانتیمتر مکعب آب 10^{21} . 34 مالوکیول آب موجود است ، بنابراین، درتمام روی زمین: $15 . 10^{23}.34 . 10^{21} = 51 . 10^{45}$ مالیکیول آب موجود است.

اکـنون میخواهیم که درباره اندازه و مقدار این عدد صحبت کنیم . برای درک این موضوع که این عدد چی نوع یک مقدار را ارائه میکند مایک قطره آب را که تقریباً بـه

اندازه یک دهم 1 گرام کتله داشته باشد درنظر میگیریم. حجم این مقدار آب به اندازه 0,33 سانتیمتر مکعب حساب شده‌است. (12) به این اساس دریک قطره آب به اندازه:

$34 . 10^{21} . 33 . 10^{-2} = 1122 . 10^{19}$ یابه صورت تقریبی 10^{22} مالیکیول موجوداند. قطر یک مالیکیول آب به اندازه $28 . 10^{-9}$ سانتیمتر است. حال اگرتمام مالیکیولهای یک قطره آب به صورت زنجیری پهلوی هم قرار داده شوند، دراین صورت درازی این زنجیر به اندازه:

$28 . 10^{-9} . 1122 . 10^{19} = 31416 . 10^{10}$ یا به صورت تقریبی 3.10^{14} سانتیمتر که مساوی به 3.10^{12} متر و مساوی به 3.10^{9} کیلومتر است، میشود. مامیدانیم که نور در 1 ثانیه مسافهٔ $3 . 10^{5}$ کیلومتر راطی میکند. پس بهاین اساس طول این زنجیرخیالی مورد نظررا نوردرطی مدت $\frac{3 . 10^9}{3 . 10^5} = 10$ یا 10000 ثانیه که مساوی به $166\frac{2}{3}$ دقیقه میشود، میپیماید. حال آنکه این مدت تقریباً بیست چند زمانیست که در طی آن نور ازخورشید به زمین‌میرسد. از این بر می آید که مالیکولهای یک قطره آب به شکل یک زنجیر پهلوی یکدیگر چیده شوند درازی این زنجیر تقریباً بیست چند مسافهٔ زمین ازآفتاب میشود.

اجرای این محاسبه محض برای یک قطره آب به عمل آمده‌است، راجع به درازی زنجیری کهازپهلوی هم چیدن تمام مالیکیولهای آب همه روی زمین ایجاد میشود چی فکر میکنید؟

اگرتمام مالیکیولهای آب روی زمین به شکل زنجیری پهلوی هم چیده شوند مسافه‌یی را که زنجیر مورد نظر دربرمیگیرد در حدود:

$51 . 10^{45} . 28 . 10^{-9} = 143 . 10^{37}$ یاتقریباً $15 . 10^{38}$ سانتیمتر، یا $15 . 10^{36}$ متر یا $15 . 10^{33}$ کیلومتر میشود. نور این فاصله رادرطی مدت:

$$\frac{15.10^{33}}{3.10^5} = 5 . 10^{28}$$ ثانیه میپیماید.

چون در 1 سال $60.60.24.365 = 3153600$ یابه صورت تقریبی 32.10^6 ثانیه موجود است، پس به این حساب 5.10^{28} ثانیه مساوی به $5.10^{28} : 32 . 10^6 = 15 . 10^{20}$ سال"

میشود. فاصله‌یی که بین دو دورترین جزیرهٔ کایناتی تخمین شده محض 000 200000 یا 10^8...
سال نوری میباشد. پس به این اساس درازی زنجیر تخیلی که از چیدن مالیکولهای آب روی ز...
ایجاد میشود به اندازه:

$15 \cdot 10^{20} : 2 \cdot 10^8 = 75 \cdot 10^{11} = 7500\ 000\ 000\ 000$ چند مسافهٔ بین این دو جزء
کایناتی میشود. قطر کاینات ما احتمالاً به مراتب کمتر از این مسافه میباشد. (۱۲)

بکتریای پرنفوس:

کوچکترین جسم زنده که به کمک مایکروسکوپ دیده شده میتواند بکتریم * است
بکتیریها دارای اندازه های متفاوت اند. اگر ما نوع کوچکترین آنها را، که توسط مایکروسکو...
مادی قابل دید باشند، در نظر بگیریم اندازه قطر اینگونه بکتیریها تقریباً $2 \cdot 10^{-5}$ سانتیمتر
میباشند. اگر اندازه قطر یکی از اینگونه بکتیریا با قطر مالیکول آب که تقریباً $28 \cdot 10^{-9}$
سانتیمتر است، مقایسه شود در این صورت نسبت قطر بکتر یا بر قطر مالیکیول آب

$2 \cdot 10^{-5} : 28 \cdot 10^{-9} = 700$ میشود. این محاسبه نشان میدهد که قطر یک بکتریم قابل
تقریباً 700 چند قطر مالیکول آب است. از اینکه نسبت بین حجمهای دو جسم متناسب بر مک...
نسبت بین قطرهای آنهاست، بنابراین، حجم یک بکتریم به اندازه:

$700 \cdot 700 \cdot 700 = (7000)^3$ یعنی تقریباً 000 000 343 چند حجم یک مالیکول آب است
از این بر می آید که در حجم یک بکتریم تقریباً 000 000 343 مالیکول آب گنجانیده میشود

مالیکولها از ذرات کوچکتر اتومها ساخته شده اند، به همین قسم اتومها از ذره...
کوچکتر الکترونها و بعضی ذره های دیگری که مطالعهٔ آنها در اینجا مورد دلچسپی ما نی...
تشکیل گردیده اند.

دانشمندان فزیک وزن یک الکترون را $9 \cdot 10^{-27}$ گرام حساب کرده اند.
تعداد الکترونهایی که در یک گرام کتله موجود است مربوط به ماده مورد مطالعه میباش...
زیرا مواد متفاوت (اتومهای این مواد) دارای عده متفاوت الکترونهاست. چنانکه یک ...

---

* بکتریم کلمهٔ مفرد است و بکتریا جمع آنست؛ ولی اکثر هنگام گفت و شنود به جای ...
بکتریم Bacterium کلمهٔ بکتیریا را اشتباهاً به کار میبرند.

هایدروجن دارای یک الکترون بوده و یک اتوم اوکسیجن دارای 8 الکترون و یک اتوم سنگین ترین مواد، یعنی یورانیوم، حاوی 92 الکترون میباشد *

چنانکه مادریکی از نبشته های قبلی خود درباره طرز محاسبه ارشمیدس که برای شمردن تمام دانه های ریگ درکاینات به کاربرده است صحبت نمودیم، به همین قسم اکنون میخواهیم که تمام الکترونهای کاینات راشمارکنیم . برای اجرای این محاسبه فرض میکنیم که هرحصه یی از فضا ازاتومهای یورانیوم پرشده باشد. افزون براین، فرض میکنیم که کاینات شکل کره یی را که طول شعاع آن 000 000 1000 سال نوریست داشته باشد. این طول تقریباً پنج چند سافه یست که بین دو دورترین جزیره کاینانی موجود است . چون سرعت نور 000 300 یا $3 . 10^5$ کیلومتر فی ثانیه است وطوری که پیشترحساب نمودیم دریک سال $32 . 10^6$ ثانیه است، پس به این حساب طول شعاع کاینات مورد نظر ما به اندازه :

$3 . 10^5 . 32 . 10^6 . 10^9 = 96 . 10^{20}$ یابه صورت تقریبی 10^{22} کیلو متر میشود .

وحجم کره یی به این بزرگی تقریباً $4 . 10^{66}$ کیلومتر مکعب میباشد . از آنجایی که

---

* در صفحه 73 کتاب ... Mathematics Its Magic توسط Bakst، که درشماره 3 مأخذ ازآن ذکر رفته، تعداد الکترونهای یک اتوم اوکسیجن 16 الکترون وازاتوم یورانیوم 238 الکترون نشان داده شده است که البته مولف کتاب مذکور دراینجا اشتباه نموده است. چه وزن اتومی اوکسیجن 16 بوده تعداد الکترونهای یک اتوم آن 8 است نه 16 الکترون. به همین قسم وزن اتومی یورانیوم 238 بوده تعداد الکترونهای یک اتوم آن 92 الکترون است نه 238 الکترون.

نگارنده موصوف متکی به این اشتباه وفرضیه یی که دریک سانتیمترمکعب یورانیوم 10^{22} الکترون موجود است یک سلسله محاسبات را اجرا کرده در نتیجه تعداد تمام الکترونهای کاینات را 10^{106} الکترون حساب کرده است. حال آنکه با دانستن کثافت یورانیوم وبه استفاده ازقانون اووگدرو تعداد الکترونهای یک سانتیمتر مکعب یورانیوم $4,7 . 10^{22}$ الکترون حساب میشود. با قبول این حقیقت که دریک اتوم یورانیوم 92 الکترون موجود است تعداد تمام الکترونهای کاینات $1,7 . 10^{106}$ الکترون طوری که در این اثر نمایش داده شده است، نتیجه میشود .

یا 100 000 سانتیمتر مساوی به یک کیلومتر میشود ، بنابراین $10^{15} = 10^5 . 10^5 . 10^5$ سانتیمتر مکعب مساوی به یک کیلومتر مکعب است . پس به این حساب حجم کاینات مذکور مساوی به $10^{15} . 4 . 10^{66}$ یا $4 . 10^{81}$ سانتیمتر مکعب میشود .

حال میخواهیم تعداد الکترونهایی را که در یک سانتیمتر مکعب یورانیوم موجود میباشد حساب کنیم. برای این منظور ما میدانیم که وزن اتومی یورانیوم 238 وکثافت آن 18,95 گرام فی سانتیمتر مکعب است (14). از طرف دیگر نظر به قانون اووگدرو (Avogadro) در 238 گرام یورانیوم $6,02 \times 10^{23}$ اتوم وجود دارد. پس به این اساس در یک سانتیمتر مکعب یورانیوم به اندازه:

$$\frac{6.02 \cdot 10^{23}}{238} . 18,95 \simeq 4,7 . 10^{22}$$ اتوم موجود اند .

چون در هر اتوم یورانیوم 92 الکترون وجود دارد ، پس در یک سانتیمتر مکعب آن به تعداد $92 . 4,7 . 10^{22}$ الکترون موجود اند . از آنجاییکه حجم کاینات مورد نظر ما 4.10^{81} سانتیمتر مکعب است ، پس در این صورت تعداد تمام الکترونهایی که در کاینات موجود اند عبارت از $92 . 4,7 . 10^{22} . 4 . 10^{81} \simeq 1730 . 10^{103}$ یا به صورت تقریبی $1,7 . 10^{106}$ الکترون میباشد. این عبارت از عدد یست که به کمک رقم 1 یی که 106 دانه صفر به طرف راست آن نوشته شده سپس ضرب 1,7 میشود ارائه میگردد . به اساس محاسبهٔ نسبتاً دقیق ، دانشمندان به این نتیجه رسیده اند که در تمام کاینات بیش از 10^{83} الکترون موجود نیست (15)، در حالی که شما میدانید که در بین ستاره ها خلاهای زیاد موجود است.

برای اجرای همچو محاسبات با عدد های خیلی بزرگ ، چندسال پیش ، یک دانشمند ریاضی به نام ادوارد کسنر Dr. Edward Kasner پروفیسور دانشگاه کولمبیا عدد 10^{100} را به کلمهٔ ویژه « گوگل » Googol نامگذاری کرد. وی برای عدد های زیاد تر از گوگل نیز نامهایی ایجاد کرده عدد 10^{googol} را به نام « گوگل پلکس » Googol Plex یادکرده است . گوگل عبارت است ازعدد :

10 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000

000 000 000 000 000 000 000 000 000 000

000 000 000 000 000 000 000 000 000 000 (15)

حال آنکه «گوگل پلکس» عبارت از عددیست که به کمک رقم یک (1) و به همین تعداد صفرهایی که به طرف راست آن نوشته شوند ارائه میگردد . این عدد غول پیکر خیلی بزرگ است. شما میتوانید که در یک شب گرم تا بستان که خواب تا ن نبرد درحا لی که در بستر افتیده باشید در باره بزرگی آن فکر کنید.

در آن طرف صفر :

در نبشتهٔ پیشتر خود درباره پرسشی که زیادترین عدد ممکنه یی که به کمک سه رقم 9 نوشته شده میتو اند صحبت کردیم ؛ اما این عدد مطلوب را به شکل 9^{9^9} نمایش دادیم . علاوه بر آن ما فهمیدیم که این عدد غول پیکر دارای 369 693 100 رقم میباشد .

به همین قسم ما عدد غول پیکری را به نام « گوگل پلکس » معرفی نمودیم . این عدد دارای گوگل جمع یک رقم میباشد و حقیقتاً که عدد فوق العاده بزرگ میباشد حال میخواهیم که معکوس عملیه‌های پیشتررا اجرا کنیم. درقسمت نخست این نبشته به صورت ساده و سرسری تنها عدد های تام را استدلال کرده نشان دادیم که عدد کمترین (کوچکترین) وجود ندارد. حال میخو اهیم که به صورت دقیقتر به پاسخ این پرسش « آیا کوچکترین عدد موجود است یا خیر؟» بپردازیم .

چون عدد های کوچک را به شکل کسر نشان داد. میتوانیم ،پس دراین صورت عددمعکوس 9^{9^9} را به شکل کسر $\frac{1}{9^{9^9}}$ نوشته میتوانیم . این کسر مساوی به $\frac{1}{9^{387420\,489}}$ که یک عدد خیلی کوچک است ، میباشد. به همین قسم عدد معکوس Googol را میتوا ن به شکل‌کسر $\frac{1}{10^{googol}}$ بنویسم. با استفاده ازعلامه گذاری علمی‌ما این کسررا به شکل $10^{-googol}$ مینویسیم. شکل نوشتن اعشاری عدد مذکورچنان است که بعد ازعلامهٔ اعشاری به طرف راست آن به تعداد googol منفی یک دانه صفر وبعد از آن رقم 1 نوشته میشود. این یک عدد فوق العاده کوچک است . سوال در اینجاست که آیا این عدد کوچکترین همه عدد هاست؟ جواب این سوال به صورت یقین « نه » میباشد. چه ، اگرما یک عدد زیادتر از «گوگل‌پلکس» فرضاً $googol^{googol}$ را که‌عبارت ازحاصل ضرب عدد گوگل، گوگل مرتبه

درنفس خودش میباشد معرفی‌کنیم، واضح است که معکوس این‌عدد عبارت از $\frac{1}{googol^{googol}}$

است که به شکل $googol^{-googol}$ نیز ارائه شده میتواند وعدد یست که به مراتب کوچکتر

از $10^{-googol}$ است. آیا گفته میتوانیم که این عدد $googol^{googol}$ حاوی چند رقم

خواهد بود ؟ فرضاً به این پرسش پاسخ درست داده بتوانیم ؛ ولی با زهم ما میتوانیم که

از این عدد ،عدد بزرگتری و از عدد $googol^{-googol}$ عدد کوچکتری ایجاد و معرفی‌کنیم.

به گونهٔ مثال :

از عدد $googol^{googol}$ ، $googol^{googol^{googol}}$ به مراتب بزرگتر است و $googol^{-googol^{googol}}$

از عدد $(googol^{googol})^{-1}$ ، $googol^{-googol^{googol}}$ به مراتب کوچکتر است

تمام این عددهای خیلی بزرگ یا کوچک درعمل جنبهٔ تطبیقی ندارند؛ ولی ازنگاه‌تیوری

ایجاد عدد های به مراتب بزرگتر از اینها یا کوچکتر از اینها همیشه امکان پذیر است، ا

به خاطر باید داشت که نه بزرگترین عدد ها وجود دارند و نه کوچکترین آنها. عالم عدد

عالمیست که در آن بزرگترین و کوچکترین نیست .

بعضی از عدد های بزرگ، تا اکنون نا مگذاری شده قسماً در عمل تطبیق میشوند که د

جدول ذیل غرض معلومات خوانندگان پیشکش میکنیم :

جدول ناموا و نمایش عدد های بزرگ به کمک نماهای ده (17)

سیستمهای معادل یکدیگر

نام	Name	سیستم فرانسه و امریکا		تعداد صفرهای نمای ده	سیستم جرمنی و بریتانیا		تعداد صفرهای نمای ده
میلیون	million	هـزار	1000	6	هـزار	1000	6
میلیارد	milliard	میلیون	1000	9	میلیون	1000	9
	اصطلاح فرانسه						
بلیون	billion	میلیون	1000	9	میلیون	1000 000	12
	اصطلاح امریکا						
تریلیون	trillion	بلیون	1000	12	تریلیون	1000 000	18
کوادریلیون	quadrillion	تریلیون	1000	15	تریلیون	1000 000	24
کوانتیلیون	qnintilllion	کوا دریلیون	1000	18	کوادریلیون	1000 000	30
سکستیلیون	sextillion	کوانتیلیون	1000	21	کوانتیلیون	1000 000	36
سپتیلیون	septillion	سکستیلیون	1000	24	سکستیلیون	1000 000	42
اوکتیلیون	octillion	سپتیلیون	1000	27	سپتیلیون	1000 000	48
نانیلیون	nonillion	اوکتیلیون	1000	30	اوکتیلیون	1000 000	54
دسیلیون	decillion	نانیلیون	1000	33	نانیلیون	1000 000	60
اون دسیلیون	undecillion	دسیلیون	1000	36	دسیلیون	1000 000	66
دودسیلیون	duodecillion	اون دسیلیون	1000	39	اون دسیلیون	1000 000	72
تری دسیلیون	tredecillion	دودسیلیون	1000	42	دودسیلیون	1000 000	78
کواتوردسیلیون	guattuordecillion	تری دسیلیون	1000	45	تری دسیلیون	1000 000	84
کوند سیلیون	guindecillion	کواتوردسیلیون	1000	48	کوا توردسیلیون	1000 000	90
سکس دسیلیون	sexdecillion	کوندسیلیون	1000	51	کوندسیلیون	1000 000	96
سپتندسیلیون	septendecillion	سکس دسیلیون	1000	54	سکس دسیلیون	1000 000	102
اوکتودسیلیون	octodecillion	سپتندسیلیون	1000	57	سپتندسیلیون	1000 000	108
نووم دسیلیون	novemdecillion	اوکتودسیلیون	1000	60	اوکتو دیسیلیون	1000 000	114
ویجنتیلیون	vigintillion	نووم دسیلیون	1000	63	نووم دسیلیون	1000 000	120

References پا نویسیها و مآخذها

1- Ganong, W. F. (Review of Medical Physiology, 8th Ed.), Large Medical Publication, Los Altos, California, USA, 1977 P. 563.

2- Barnhart, C. L. Editor In Chife: (The American College Dictionary), Random House, New Yark, 1956, P. 40.

3- Bakst, Aaron (Mathematice Its Magic And Mastry, znd Ed.), D. Van Nostrand Comp., Inc., Princeton, USA, 1952, P. 68.

4- Yavorsky, B. And A. Detlaf (Handbook of Physics), Mir Publishers, Moscow, 1975, P. 1080

۵- دکتور فروغی و دکتور فاروق، فزیولوژی خون ، طبع گستتنر نشرات پوهنځی طب پوهنتون کابل، سال ۱۳۶۲، ص ۹۰

6- Bakst, P., 68.

۷- دکتور فرهمند، دکتور حمید و دیگران ، جغرافیهٔ اقتصادی ممالک خارجی ، (قسمت اول) ، ریاست تألیف وترجمه، وزارت تعلیم وتربیه، سال ۱۳۶۲، ص ۱۰.

8- Bakst, P., 69.

۹- مصاحبه با پوهاند دکتور سیدالفشاه عضنفر ، استاد کیمیای حیاتی ، پوهنځی طب ، پوهنتون کابل، تاریخ ۲۴ سنبله، ۱۳۶۳.

10- Bakst' P.' 70. 11- Ibid. 12- Ibid. 13- Ibid., P. 71.

14- Weast, Robert e. et al (Handbook of Chemistry And Physics' 47th Ed.), The Chemical Rubber, Comp., Cleveland, Ohio, USA, 1962' P. B- 143.

15- Bakst, P. 73. 16- Opcit., P. 74.

17- (Webster's New Collegiate Dictionary, 22nd Ed.), G. & C. Merriam Co., Springfield, Mass, USA, 1956, P., 577'

عبدالقیوم قویم

وظیفه آموزشی نقد ادبی

نقدادبی به حیث یکی از بخشهای مهم ادبیاتشناسی، آفریده های ادبیات معاصر را تحلیل مینماید. ریشه های تاریخی جریان متداول ادبی و انکشاف آینده آن را مشخص میکند و ارزش آن را درزنده گی جامعهٔ معاصر و مبارزه اجتماعی تثبیت میدارد:

منتقدان ادبی و ادبیاتشناسان مترقی، دو وظیفه را از اهم وظایف نقدادبی میشمارند. یکی از وظیفه های نقدادبی، رابطهٔ حیات کنونی را با ادبیات معاصر نشان دادن، حقیقت عینی را با حقیقت بدیعی مقایسه نمودن و اندازه مطابقت حقیقت زندگی را با ادبیات بدیعی معین کردن است. از این رو نقد ادبی، تنها دانش راجع به ادبیات و هنر نیست، بلکه در عین حال دانش و تحلیل حیات اجتماعی نیز میباشد. (۱)

ادبیاتشناسی درکار پژوهش خود، ممکن است با مطالعهٔ تاریخ، ادبیات و هنر های زیبا و به طور عموم تاریخ فرهنگ بسنده نماید؛ اما منتقد ادبی، علاوه بر آنها مخصوصاً با وضعی که در آن حیات به سر میبرد، باید آشنایی کامل داشته باشد؛ زیرا زنده‌گی یکی از سرچشمه های ادراکی منتقد ادبی است. دیگر اینکه اگر به زنده‌گی امروزی و حقایق آن آشنایی کامل نداشته باشد، چگونه میتواند ارزش آثار ادبی را به درستی تشخیص نماید. داوریهای منتقدی باماهیت زنده‌گی رابطه نداشته باشد، نمیتواند مزایا و معایب آثار ادبی بدیعی را به صورت همه جانبه معین سازد. اگر او آثار ادبی را تنها از جهت ساخت و شکل بررسی کند و به تحلیل درونمایهٔ آن دست فراز نبرد، در واقع او نتوانسته است اثر را همه جانبه به خواننده بشناساند و انعکاس حقیقت زنده‌گی را از خلال آن آثار دریابد.

حیات امروزی ، با ادبیات معاصر که انعکاس آن میباشد ، پیوند دارد ونقدادبی برآن میشود تادرآثار بدیعی ، جریان حرکت وانکشاف زنده‌گی را مشخص وآن را تحلیل نماید. ارزیابی منتقد ادبی در عین زمان ، یک شکل مخصوص افاده وارزیابی اوراجع به زنده‌گی نیز میباشد . استعداد منتقد ادبی را ازنحوه درک وفهم او درباره تطبیق حقیقت عینی با حقیقت بدیعی میتوان تخمین کرد.

نقد ادبی درارتباط به وظیفهٔ نخست ، آثارادبی را مبتنی بر موضوع اثر تحلیل میکند ، اصل مفهوم وماهیت حادثه های زنده‌گی را که دراثر ادبی انعکاس یافته است به اصول علمی توضیح میدهد. از طرف دیگر ،آن گوشه هایی از زنده‌گی وحقایق اجتماعی را که نویسنده وشاعر آن را ندیده ویا اینکه به حد کافی در اثرش روشن نکرده است ویا روشن کرده نتوانسته است، به خواننده میرساند. بدین ترتیب منتقد ادبی باید با حوادث اجتماعی ، که اورا احاطه نموده است، آشنا باشد؛ زیرا زنده‌گی وجامعه برای نویسنده وشاعر ونیز برای منتقد، منبع مواد گرانبهاست.

منتقد ادبی برای درک نمودن سیماها وبه انسانها دلسوزانه کمک رسانیدن ، از مشاهده های قیمت دار شاعر ونویسنده با استعداد استفاده میکند وحقیقت زنده‌گی را که در آثار بدیعی آنان تصویر شده است به طور موثر تحلیل مینماید . البته آثار ضعیف و نارسا به منتقد موادی داده نمیتواند تابه تأسی از آن معیار های قابل توجه زیبایی شناختی وموضوعات اجتماعی را عرصه دارد تا خواننده از آن چیزهایی بیاموزد. کامیابیهای بزرگ نقد ادبی به مثابه یک نظریهٔ علمی وبه حیث واسطهٔ تحلیل وارزشیابی حقیقت عینی و ذوق واحساس شاعر ونویسنده،راه هنر وادبیات را روشن میسازد. چاره وتدبیر علمی برای انکشاف وبهبود آن نشان میدهد.

با ادای وظیفهٔ اول ،نقد ادبی به شاعر ونویسنده کمک میکند تا راه وروش مشخص در جریان ادبیات زمان خود داشته باشد .

نقد ادبی در ارتباط به وظیفهٔ دوم ، باشرح نمودن زنده‌گی وجامعهٔ امروزی یعنی جامعهٔ زمان نویسنده وشاعر که باز تاب آن در آثار آنان مشهود میباشد وبا تحلیل وارزیابی خصوصیات شکلی وزیبایی شناختی اثر ، خواننده را تربیه مینماید. برای انکشاف ذوق واحساس زیبایی شناختی او خدمت میکند. نقد ادبی اگردرادای این وظیفه

عقب بماند، به جای سود، زیان می آورد. منتقد ادبی هر اثر جدید را که در حیات ادبی پدید می آید، باید بیدرنگ ببیند و آن را در موقعش تحلیل کند و مزایای آن را به خوانند ایضاح نماید.

یکی از شرایط انجام بهتر وظایف نقد ادبی آنست که باید منتقد با نقادی خو بدون توقف، جریان ادبی را مورد دقت قرار دهد و آن را نظارت کند. (۲)

از آنچه که در بالا گفته شد، میتوان چنین خلاصه به دست آورد که یکی از وظایف عمده نقد ادبی، سمت دادن ادبیات است. یعنی رهنمایی نویسنده در کار ایجادی او، اگر به رهنمایی ضرورت داشته باشد، وتربیهٔ خواننده جهت حرکت در مسیر واقعی جریان ادبی توسط آفریدن آثار خوب. در این صورت یک وظیفهٔ نقد ادبی نشان دادن رابطهٔ ادبیات کنونی باوضع زنده‌گی موجود ووظیفهٔ دوم آن، سمت دادن ادبیات کنونی ازطریق رهنمایی نویسنده وشاعر وتربیهٔ خواننده میباشد تاوی در مسیر واقعی جریان ادبی حرکت کند. منتقد ادبی، البته درضمن نقد، ارزش آثار برازنده را برای حصول مأمول ذکرشده هیچگاه از نظر به دور نمیدارد و از بزرگداشت آن چشم نمیپوشد.

برای انجام یافتن درست وظایف نقد ادبی، میتود ولوژی وپرنسیپهای ویژه‌یی در نظر گرفته میشود و به تأسی از آن نقد ادبی صورت میگیرد. این پرنسیپها مبتنی بر ماهیت طبقاتی بودن ادبیات به صورت گوناگون مجسم میگردد. نقد ادبی مترقی میتودولوژی و پرنسیپی را در نظر دارد که ممد دوام پیروزی وظایف آن در شناخت رابطهٔ زنده‌گی آثار ادبی است وکندکاو این آثار به منظورسهم گیری در امر ایجاد آثار ادبی سود بخش مدافع منافع مردم زحمتکش و تقویت ذوق زیبایی شناختی آنان.

منتقد ادبی به تأسی از رسالت خویش در کار تحلیل و بررسی آثار ادبی باید دقت لازم را به خرج دهد. بزرگترین رسالت منتقد ادبی آنست که در نقد آثار باید به طور دقیق و بدون غرض‌عمل‌نماید. البته او میداند که نقد ادبی مقام اجتماعی، میهنی، احساسی، اندیشنده‌گی، اخلاقی وزیبایی شناختی روشن دارد. بنا برآن، منتقد ادبی احساس میهنی را با آرمان عالی اندیشنده‌گی و بدیعی ـ زیبایی شناختی متحد مینماید. و مهمترین عاملهای اجتماعی جامعهٔ طبقاتی خود را در مرکز توجه قرار میدهد و آفریده های هنری و ادبی زمانش را به طور برجسته و کامل نقد و تحلیل میکند. (۳)

افزون بر آنچه که تذکر دادیم لازم است این مسأله را نیز ذکر کنیم که نقد ادبی با ارتباط به مراجعت خود به نویسنده و خواننده ،سمت و راه انکشاف ادبیات بدیعی را در دوره تاریخی مشخص که آن را معمولاً دوران معاصر مینامند ، معین میکند. بنا برهمین ارتباط ، منتقد ادبی از یکطرف، افکار اجتماعی ، اخلاقی ، زیبایی شناختی و اندیشهٔ اهل زمان خود را مجسم میسازد و از طرف دیگر، سمت انکشاف ادبیات بدیعی آن دوره معین را کشف مینماید و بالاخر به واسطهٔ همین ارتباط ، منتقد ادبی ذوق و احساس ادبی نویسنده گان وخواننده گان را بیش از پیش تربیه میکنند. این وظایف نقد ادبی همه وقت در تجربهٔ ایجادی منتقدان بزرگ مشاهده میشود . (۲)

مسألهٔ سمت دادن ادبیات بدیعی در جهت انجام آرمان والای انسان زحمتکش مجهز با خصوصیت زیبایی شناختی ، یکی از وظیفه های نقد ادبیست که ارجناکی آن همه وقت مشهود است . نقد ادبی مترقی این وظیفه را با اتکا به اینکه ادبیات واقعیتهای زنده‌گی را از مواضع طبقاتی منعکس میکند وسیلهٔ توانایی تربیهٔ انقلابی و رشد شخصیت میباشد ، به سر میرساند. ولادیمیر ایلیچ لینن بارها خاطر نشان نموده است که ادبیات وسیلهٔ مهمی است در تربیهٔ انسان طراز نوین .وی می‌آموخت که در قبال آثار ادبی باید بر خورد خلاقانه صورت گیرد و این آثار ازنگاه طبقاتی ارزیابی گردد و با استفاده از بهترین دستاورد های خلاقیت هنری ، باید خصوصیت جامعهٔ رفاه همگانی و رفاه و ترقی به توده ها آموخته شود (۵)

بنا براین، کار ووظیفهٔ نقد ادبی در تشخیص صحت و سقم آثار به منظور اصلاح وسمت دهی ، وظیفهٔ بزرگ ادبی ـ اجتماعی میباشد. درفیصلهٔ کمیته مرکزی حزب کمونست بلشویکهای روسیه به سال ۱۹۲۰ م .راجع به وظیفهٔ نقد مترقی مطلبی آمده است که میتواند بهترین رهنمود برای منتقد رسالتمند باشد .

درآن فیصله میخوانیم: «نقد مترقی لحظه‌یی هم ارزش انقلابی را از دست نمیدهد ، ذره‌یی از مسیر ایدیولوژی پرولتری به دور نمیرود. معنای عینی وطبقاتی آثار گوناگون راایضاح وپاروپداد های ضد انقلابی درادبیات بی امان مبارزه میکند. تمایلات لیبرالستی وانحرافی رافاش میسازد ودرعین زمان نسبت به طبقات وادبیاتی که با منافع پرولتاریای انقلابی همگام است وهمگام میشود، مودبانه وباحوصله مندی توجه مبذول میدارد. (٦)

دراینجا باید یاد آورشد که درفرهنگ بورژوازی که اندیشهٔ جاودانی بودن نظام سرمایه داری را رواج میدهد ومدافع طبقات استثمارگر میباشد. (۷)

نقدادبی ویژه‌گیهای دیگری دارد. به تأسی ازهمین ویژه‌گیها ، وظیفهٔ نقد ادبی تشخیص میگردد. دربعضی ازکتابهایی که درآن فرهنگ در زمینهٔ نقد ادبی وتوضیح پرنسیپها ی آن تألیف‌شده است، تحلیل ذهنی‌گرایانه آثار اهمیت اصلی دارد وبه همین سبب است که برای محدود ساختن وظیفهٔ نقد ادبی ، گاهی آن را شعبه‌یی از روانشناسی نیز میپندارند. واضح است که نقد ادبی با چنین خصوصیت، محض در زاویهٔ ذهن آفریننده آثار ادبی بدیعی به کند وکاو میپردازد وصرف جنبهٔ احساساتی وهیجان انگیزی اثررااز لحاظ کاربرد مفاهیم روانشناسی آن درنظر میگیرد ونقش انسان زحمتکش درسازنده گی جامعه را ایضاح نمیدارد وبنا برآن ، طرق حل پرابلمهای متعدد ومشکلات مختلف حیاتی را که درجریان پیشرفت اجتماعی تبارز مینماید، نشان نمیدهد. (۸)

شماره اینگونه آثارکه شعر وهنررابا چنین ملاحظه‌یی ارزیابی کرده‌اند کم نیست. (۹)

حقیقت این است که آگاهی اجتماعی را اوضاع اجتماعی تعین میکند . برای کسی که این طرز دید را میپذیرد روشن است که «تمامی ایدیالوژی» وازجمله هنروادبیات، گرایشها وحالات روحی دریک جامعه معین یعنی درجامعهٔ طبقاتی است. به عبارت دیگردرجامعهٔ طبقاتی، بیان کننده گرایشها وحالات روحی یک طبقهٔ معین میباشد . همچنین واضح است که یک منتقد ادبی که میخواهد اثری رانقد کند، نخست باید بفهمد که چه عنصری ازآگاهی اجتماعی یاآگاهی طبقاتی دراین اثربیان شده است. بنابر آن، وظیفهٔ نقد عبارت است ازبرگرداندن فکری که در یک اثر معین نهفته است، از زبان هنر به زبان جامعه شناسی و یقین آنچه میتوان معادل جامعه شناسانهٔ آن پدیده ادبیش نامید . تحلیل فکری که در یک اثرادبی پدیده موجود است باید همراه با ارزیابی ازکیفیت هنری اثر صورت گیرد. نقد ادبی مترقی درعین کوشش برای یافتن معادل اجتماعی یک پدیده ادبی ، جنبهٔ هنری وزیبایی را نیز ازنظر دور نمیدارد . اگر یک منتقد ادبی مترقی نداند که یافتن معادل جامعه شناسانهٔ اثر کافی نیست ، اگرنفهمد که جامعه شناسی نباید درراه روی استیتک بپندد، برعکس باید درراه پیش بازکند، شیوه کار ورسالت خود رادر قبال ادبیات بدیعی به درستی تشخیص نکرده است بدین سبب درمراحل دوگانهٔ نقد ادبی مترقی ، اگر مرحلهٔ اول برگرداندن فکری که دریک

اثر نهفته است، از زبان هنر به زبان جامعه شناسی باشد، مرحلهٔ دوم آن عبارت خواهد بود از ارزیابی کیفیت زیبایی شناسی اثر مورد نظر.

خصوصیت ایجاد هنری هرعصر همیشه بسته‌گی تام باروانشناسی اجتماعی دارد که در اثربیان شده‌است. روانشناسی اجتماعی هر عصر را همیشه روابط اجتماعی آن عصر معین میکند، این واقعیتی است که تمامی تاریخ هنروادب به طور آشکار نشان میدهد. بنابرآن، تعیین معادل جامعه شناسانهٔ اثر ادبی، اگر منتقد مزایای هنری آن را ارزیابی نکند ناقص خواهد بود. به عبارت دیگر، مرحلهٔ اول نقد مترقی نه‌تنها مرحلهٔ دوم رازاید نمیداند، بلکه آن را به حیث مکمل ضروری خود، طلب می‌نمایند. (۱۰)

وظیفهٔ دوگانهٔ نقد ادبی به ارتباط نویسنده وخواننده ناظر است، به اصل اجتماعی زیبایی شناختی اثر ادبی؛ ولی این مسأله را نباید از نظر دور داشت که جوهر اجتماعی اثر، درکار مجسم ساختن مزایا و معایب آن در ارتباط به سمت دادن ادبیات واصلاح نویسنده وتربیه خواننده، بیشتر مورد توجه منتقد ادبی میباشد.

چنانکه لوناچارسکی گفته است: «منتقد باید درقدم اول محتوای اثر وجوهر اجتماعی آن را هدف خود قراردهد. پس ازتعیین ارتباط اثرباگروه یا طبقهٔ اجتماعی وتأثیرآنبرزنده‌گی اجتماعی، به شکل متوجه‌میشود وپیوند شکل را باهدفهای اساسی اثر معلوم میکند وبه حصول نتایجی چون حد اکثر تأثیر وبیان هنری کمک میکند. (۱۱)

ارج گذاشتن به جنبهٔ اجتماعی آثار ادبی، از روزگاران قدیم توجه بسیاری ار نویسنده‌گان ومحققان رابه خود معطوف داشته است؛ طوری که عنصر المعالی کیکاوس نویسنده قابوسنامه گفته بود: «شعر ازبهر مردمان گویند نه ازبهردل خویش» (۱۲)

در ارتباط به وظیفهٔ نقد ادبی، معین کردن مقام اثر ادبی بدیعی یک هنرمند لسانی درمیان ایجادیات خود وی، وبه طور عموم دربین آثار ادبی عصروی یک مسألهٔ قابل توجه است. هنگامی که وظایف اساسی منتقد ادبی، تحلیل اثرتازه ادبی از لحاظ زیبایی، فکری، شکل هنری، بیان موضوع، محتوا واسلوب ومانند اینها باشد، لازم است که وی همهٔ این مسایل را بیطرفانه ارزیابی کند، تاارزش اثرتازه به خوبی مشخص گردد.

در هنگام ارزیابی یک اثر ادبی گویا یک نوع گفتگو باخواننده ونویسنده صورت میگیرد، منتقد باافاده صریح وقاطع با آنها گپ میزند، حادثه های انعکاس یافته دراثر ادبی

را توضیح میدارد، بنابرآن، نقد ادبی طرز بیان موهوم و مجرد را نمیپرورد.

به طور عموم منتقدان در ساحهٔ ادبیاتشناسی به سان مبلغان در ساحهٔ ژورنالیزم، پیشاهنگ میباشند. یعنی اگر مبلغ درساحهٔ ژورنالیزم بااستفاده ازوسایل ارتباط همه گانی واقعیت حیات روزمره رابیان میکند وباایجاد اثرهای ژورنالستیک خود به کار اطلاعاتی وراهگشایی میپردازد، منتقد ادبی نیزبانگاشتن مقاله هایی درنقد وتحلیل آثار برای ساحهٔ ادبیاتشناسی مواد پرغنایی تدارک میبیند وبدین ترتیب درکار تربیت و اصلاح کردن خواننده ونویسنده سهم میگیرد. معنای این مقایسه میان نقد ادبی وژورنالیزم دراین‌است. هر دوبا حادثه های حیات روزمره جامعه سروکار دارند وبه همین سبب است که وظیفهٔ آنها بی نهایت سترگ میباشد.

یکی از مسایلی که درتشخیص چگونه‌گی وظیفهٔ نقدادبی قابل توجه میباشد، تعین مناسبت منتقد باموضع نقد ادبی است. یعنی معین کردن اسلوب تحلیل ونقد اثرادبی، منتقد بایدبه عالم ایجادیات، هنرمندلسانی با دلچسپی وصمیمت داخل شود،آن عالم رامانند عالم ایجادیات خود بشمارد. درهیچ حالت نباید شخصیت آفرینشگر ادبی را فراموش کند. او را مانند شخص نزدیک به خود بداند. دراین صورت منتقد ادبی ،درباره تمام پهلوهای اثرادبی معاصر،نظرش را به صراحت ولی با آوردن دلایل دقیق وبه طور عینی اظهار نماید. درباره اثربه صورت رمزی، مجازی، کنایی، تمثیلی ودرپرده صحبت کردن مغایراصول نقد ادبی میباشد. واگر چنین وضعی صورت گیرد، نقد ادبی نمیتواند وظیفه اش را در برابر خواننده ونویسندهٔ به درستی ادا نماید. (۱۳)

همینگونه نیز نباید باآوردن سندهای پراگنده وبی ارتباط وتصادفی درنقد اثرقناعت کرد؛ زیرا طبیعی است که در این صورت ماهیت حقایق ادبی، هدفمندی، کیفیت زیبایی ودیگر ویژه گیهای ایجادی جریان ادبی درنوشته های مورد نظرنمایان نمیگردد (۱٤) واین خود بزرگترین صدمه‌یی خواهد بود برای انجام درست وظیفهٔ نقد ادبی.

هنگامی که به واسطهٔ پرنسیپها وطبقه بندیهای معروف نظریهٔ ادبیات، ازجمله پرنسیپهای مردمی بودن، با ایده بودن، میهنی بودن، با احساس بودن و پرنسیپهای اخلاقی واستیتکی وامثال اینها وظایف نظری وعلمی واجتماعی نقد ادبی معین میگردد،هنگامی که چگونه‌گی طرق انعکاس زنده‌گی براساس قانونهای داخلی خود ادبیات بدیعی، با استفاده ازتحربهٔ

تاریخی ادبیات جهان مورد توجه منتقد ادبی قرار میگیرد، طوری که قبلاً نیز گفتیم بیشتر از همه ادبیات بدیعی معاصر در مرکز توجه او میایستد. چنانکه نقدهای و.گ. بلینسکی، ن.گ. چرنیشیفسکی، ن. ا. دوبرولیوبوف، گ. و. پلخانف و بسیاری دیگر از منتقدان به همین گونه پدید آمده است و ساحه های مختلف آثار نویسنده‌گان و شاعران آن زمان خود وپاروش ادبی دوران خود را ارزیابی نمودند. (۱۵)

اگر منتقد ادبی، در نقد یک اثر بدیعی تنها ساختمان و ترکیب، یعنی تنها شکل اثر را مورد نقد قرار میدهد، کار او از وحدت و تمامیت، برخوردار نخواهد بود، زیرا شکل را بدون موضوع و محتوای اثر مطالعه کردن، هدف و وظیفه های اساسی نقد ادبی را آشکار نمیکند. ممکن است در یک جهت به هنرمند لسانی از رهگذر شمردن ضعفها و یا تعیین ارزش اثر وی درجریان ادبی معاصر یاری رساند؛ لیکن این مطالعه برای شناختن اثر کافی نیست.

دستگیری همه جانبه از نویسنده‌گان و شاعران موفق و تجلیل از کامیابیهای ایجادگران معاصر، انگشت گذاشتن به تصویرهای تصنعی و پر تکلف ضد بدیعی و نشان دادن کم استعدادی این یا آن شاعر و نویسنده معاصر شامل وظیفهٔ نقد ادبی میشود؛ ولی منتقد این کارها را بامطالعهٔ عینی و بدون ذهنی گری و خاطر خواهی و یا کینه توزی باید به سر برساند او مکلف نیست به کلا نسالی و خوردسالی نویسنده و شاعر نظر داشته باشد. تنها به واسطهٔ عینی بها دادن اثر، منتقد میتواند در دل خواننده جای داشته باشد و صاحب اثر را درحالی‌که به شخصیت وی احترام دارد به کار کردن دقیقتر ترغیب نماید.

نقد ادبی وظیفه دارد تا در راه انکشاف ادبیات پیوسته سعی کند. و بنابر آن میتوان برای جامعه مایه مباهات شود، نقد ادبی مترقی برای غنای ذوق زیبایی شناختی و معنویات انسان جامعه خدمت میکند. نقد ادبی مترقی برضد پایین آوردن معیار ادبی - زیبایی شناختی، بر ضد احترام نمودن به فرهنگ امپریالیستی، برضد ایدیالوژی بورژوازی مبارزه میکند.

کلاسیکهای تیوری علمی انقلابی و سپس رهبر انقلاب اکتوبر، کارمندان ادبی و نویسنده‌گان متعهد را به وظیفه‌یی متوجه ساختند و آن عبارت از این است که همه فعالیتهای ادبی از جمله نقد ادبی را عملاً باید با مبارزه زحمتکشان انقلابی برای تحقق عدالت اجتماعی پیوند داد.

بنابر آن، منتقدان ادبی مترقی وظایف بزرگی را که بردوش آنها قرار دارد، میدانند ودر راه تحقق این وظایف باگامهای استوار قلمرو ادبیات بدیعی راه میپویند. (۱۶)

منابع ومآخذ ها

۱- س حسین زاده، بحث و اندیشه، نشریات عرفان، دوشنبه: ۱۹٦٤، ص ۹۷.

۲- همان اثر، ص ۹۵.

۳- صاحب تبروف، دستور تعلیمی دایره به نظریهٔ تنقید ادبی، قسم یکم.، دوشنبه ۱۹۸۰، ص ۵۱.

٤- همان اثر، قسم دوم، دوشنبه: ۱۹۸۳، ص‌ص ۵۱-٤۲.

۵- واسیلی گراپیون، چگونه تیوری مارکسیستی - لیننستی را باید آموخت. موسسه نشراتی آژانس مطبوعاتی نووستی، ۱۹۸٤، ص ۵۷.

٦- صاحب تبروف، همان اثر، قسم یکم، ص ٤۷۱ ادبیات شوروی (برای صنف دهم مکتب متوسطه)، ستالین آباد، ۱۹۵٤، ص ۱۱.

۷- امیر نیکک آیین، واژه‌های سیاسی و اجتماعی، از نشرات حزب توده ایران، ص ۱۲۳.

8- I.A.Richards, Principles of Literery Criticism London, 1967,P.2.

9-W.K. Wimsaft, The Verbal Ican, Studiies in The Meaning of Poatry, univercity of Kentucky Press, Lexington, 1967.

۱۰- گ.و. پلخانف. وظایف نقد ماتریالستی، سهند فصلنامهٔ هنر و ادبیات، تبریز، دفتر اول، بهار ٤۹، ص‌ص ۱٦۱-۱٦۳.

۱۱- همان اثر، بخش نقد و بررسی.

۱۲- به نقل از همان اثر، ص ۲۰.

۱۳- صاحب تبروف، همان اثر، قسم یکم، ص ۵۲.

۱٤- عبدالنبی ستاروف، نقطهٔ پیوند، نشریات عرفان، دوشنبه: ۱۹۸۲.

۱۵- صاحب تبروف، همانجا.

۱۵- صاحب تبروف، همانجا.

۱٦- صاحب تبروف، همان اثر، قسم یکم.

حسین یمین

واژه سازی درزبان دری

- ۲ -

۶ـ پسوند های توصیفی: پسوندهایی اندکه باارتباط به اصل واژه ومعنای آن مشخصات یک اسم رابیان مینمایند، یعنی یکجا با اصل واژه معنای اسم را مشخص ومحدود میسازند وآنرا توصیف میکنند؛ پسوندهای توصیفی درزبان دری به سه دسته جدا میشود :

الف) پسوندهای توصیفی مقایسی: که مفهوم یک اسم را با مقایسه به اسم دیگر مشخص ومعین مینمایند وعبارت انداز : « ین، تر، ترین ». پسوند« ین» بعضاً به حیث پسوند برای ساختن صفت درترین یاعالی استعمال میگردد، واژههایی که با این پسوند صفت مقایسی رامیسازند درگذشته بیشتر مورد استعمال بود وامروز کمتر؛ مثلاً :

کهین (که« به کسر اول کوچک » + ین) یعنی کوچکترین

مهین (مه « به کسر اول بزرگ» + ین) یعنی بزرگترین

بهین (به«خوب» + ین) یعنی بهترین

پسوند« تر» صفت تفضیلی را میسازد، یعنی که یک اسم را به مقایسه بااسم دیگرمورد مقایسه قرار داده توصیف میکند؛ مثلاً : بزرگتر، خوردتر، خوبتر وغیره .

یعنی وقتی که بگوییم اتاق بزرگتر، بدین معناست که اتاق بزرگ نظربه یک یا چند اتاق دیگر . واما پسوند « ترین » که صفت عالی یا برترین را میسازد یک اسم را نسبت به همهٔ افراد گروه آن مقایسه میکند وبرتری میدهد؛ مثلاً : وقتی که بگو ییم خوبترین یعنی یک

چیز خوب نسبت به همه افراد گروه خود.

ب) پسوند های توصیفی عددی: که با اعداد می‌پیوندند و یکجا با اصل عددی درجه و موقعیت اسم را نظر به دیگران مینمایند و مفهوم آن را مشخص و محدود میسازند؛ پسوندهای عددی عبارت اند از: ام، امین «هر دو به ضم اول»، آنگاه که میگوییم «سال یکم» یعنی یکم نظر به سالهای دیگر، یا «سفر پنجم» یعنی پنجم نسبت به سایر سفرها ... و نیز وقتی که میگوییم: «دهمین روز» یعنی دهمین نظر به روزهای دیگر و یا «ششمین سالگرد» یعنی ششمین نسبت به سالگرد های دیگر.

ج) پسوند های توصیفی نسبتی: آنگونه پسوند ها اند که یکجا با اصل واژه صفت نسبتی را میسازند و مفهوم نسبت داشتن یک اسم را به جای یا چیزی ارائه میکنند. پسوند های نسبتی عبارت اند از: ی «یای معروف»، ین، ینه، آنه، آک، ناک، گین، آگین، گان، ه، چی، وار؛ مثال: بلخی، سنگی، پشمین، چوبین، زرینه، سیمینه، طفلانه، مردانه، سوزاک، کاواک، خطرناک، سهمناک، غمگین، اندوهگین، عطرآگین، زهرآگین، گروگان، مهرگان (۱)؛ سبزه، سرخه، گرمه، سرده، سپیده، فرغانه چی، غزنی چی، پیتاوه چی، ماهوار، هفته وار ....

پسوند نسبتی «ی» غیر از خود سه شکل دگرگونه (الومورف) دارد؛ مثلاً: «یی، وی، گی».

پس اگر اصل واژه مختوم به صامت باشد پسوند «ی» راساً بدان میپیوندد؛ چون: کابلی، شرقی، چوبی، سنگی، علمی ....

و اگر اصل کلمه مختوم به مصوت «آ» و «واو معروف» و بعضاً «ه» باشد آنگاه این پسوند نسبتی به شکل «یی» می آید؛ چون: آسیایی، افریقایی، دانشجویی، لیمویی، هندویی، جادویی، قهوه‌یی، سرمه‌یی ....

بعضاً با واژه‌هایی که مختوم به مصوت «ه» باشند پسوند نسبتی به شکل «وی» می آید؛ چون: دایره وی، کره‌وی، بیضه‌وی، هسته‌وی، غزنوی، (غزنه‌وی)....و بعضاً هم با واژه های مختوم به مصوت «ه» پسوند نسبتی به گونهٔ «گی» آید؛ مثلاً: خانه‌گی، میمنه‌گی، کوچه‌گی ....

---

(۱) مهرداد اوستا، دستور زبان، ۱۳۴۸، ص ۴۸۹؛ سید محمد رضا دایی جواد، رهنمای دستور زبان فارسی، اصفهان، ۱۳۳۴، ص ۱۴۰.

واگر اصل واژه مختوم به مصوت «ی» از گونهٔ «یای معروف یا الف مقصوره» باشد آنگاه پسوند نسبتی به شکل «وی» آید، البته با ابدال «ی» اخیر واژه به مصوت فتحه ؛ مثلاً: دهلی ودهلوی، موسی و موسوی، عیسی وعیسوی ....

این گونهٔ تغییرات از قبیل ابدال ونیز کاهش وافزایش قبل از « ی » نسبتی، در چند مورد دیگر هم دیده میشود ؛ به‌طور نمونه درواژه‌های «مرو» و «مروزی» ، «ری» «ورازی» ، «کوفه» و «کوفی» «مدینه» و «مدنی» ، «بخارا» و «بخاری» ، «جسم» و «جسمانی» ، «فوق» و « فوقانی» ، «تحت» و «تحتانی» ... پسوند نبستی «آنه» هرگاه با واژه‌های مختوم به مصوت «ه» یعنی « های غیرملفوظ» آید به شکل «گانه» درآید ؛ چون بچه‌گانه ، واگر واژه مختوم به سایر مصوتها باشد با این پسوند به گونهٔ « یانه » می‌آید؛ مانند : دلجویانه ، آشنایانه ... واژه های دارای پسوند های صفت نسبتی «آک» و «ه» مانند سایر صفتها از این گونه امروز زیاد مورد استعمال است ؛ چون : چوب کاواک، شخص سوزاک، آدم سبزه ، میوه گرمه یا سوده ...

۷ـ پسوندهای تشبیهی:

پسوندهایی اند که با ارتباط به اصل واژه، مفهوم شباهت را میرسانند، یعنی تمایز آسمها را به اصل واژه ساخته همانند مینمایند؛ پسوندهای تشبیهی عبارت انداز: «گون، گونه، فام، وش، آسا، سان، وار، واره، آک، ه، آنه» ؛ مثال: لاله گون، میگون، گلگونه، شبگونه، گلفام، آیینه فام، پریوش ، مهوش ، دیوآسا، برق آسا ، دره سان ، شیشه سان، برادروار ، دیوانه‌وار ، غزلواره ، جشنواره ، موشک ، خرک ، سگک، خرسک، ناخنک، گوشک، مویک، دندانه، لبه، دهانه ، چشمه، گردنه ، پشته، دسته، کفه، پایه، ساقه ، دماغه، دامنه، عقربه، دوستانه ، خردمندانه، عاشقانه ، ....

باید گفت که پسوند «آک» در واژه های فوق تشبیهی است نه تصغیر؛ زیرا معنای شباهت را میرسانند ؛ چون : موشک ، (مانند موش) ، خرک (مانند خر) ، ناخنک (مانند ناخن) ....

همچنان پسوند «ه» در این واژه ها معنای همانندی را میدهد؛ مثلاً دندانه (مانند دندان)، زبانه(مانند زبان)، پشته (مانند پشت) ، کفه (مانند کف)....و نیز [illegible] آنه اینجا تشبیهی است، وآن بعضاً گذشته از نسبتی بودن به مفهوم تشبیهی هم [illegible] :

عالمانه سخن گفت. («آنه» پسوند تشبیهی یعنی مانند عالم ...)
ناله های عاشقانه بر کشید. («آنه» پسوند تشبیهی مانند عاشق)
داستانهای کودکانه («آنه» پسوند نسبتی یعنی داستانهای مربوط به کودکان)
بوت زنانه («آنه» پسوند نسبتی یعنی بوت مربوط به زنان)

۸ـ پسوندهای فاعلی: پسوند های فاعلی از آن گونه پسوند ها اند که با ارتباط به مفهوم اصل واژه اسم فاعل آنرا میسازند، یعنی فاعل را میشناسانند، پسوند های اسم فاعل ساز عبارت اند از: انده ، آ، آن، آر، گار، گر، بان، سار، چی. بعضی از این پسوند ها با اصل فعل (اصل حال یا ماضی) می آید و برخی با اصل اسم؛ بدینگونه:

« اصل حال+ انده»؛ مثال: نویسنده، شنونده، رونده، جوینده، رزمنده، خواهنده پرستنده، پرسنده....

« اصل حال+ آ»، چون: شنوا، جویا، بینا، توانا، دانا، رسا، گویا، ایستا....

« اصل حال+آن»؛ مانند: روان، دوان، شتابان، خندان، خرامان، لرزان....

« اصل ماضی + آر»؛ چون: خریدار، پرستار، خواستار....

« اصل حال+ گار»؛ مانند: آموزگار، آمرزگار....

« اصل ماضی + گار»؛ مثلاً: خواستگار، پروردگار....

« اصل اسم + گار»؛ مثلاً: ستمگار، مدد گار....

« اصل اسم+گر»؛ مانند: افسونگر، پژوهشگر، بیانگر، جولا نگر، آهنگر، مسگر....

« اصل اسم + بان»؛ چون: باغبان، ساربان، مرزبان، دیده بان، دربان، مهربان.

« اصل اسم+ سار»؛ چون: نگونسار، دیوانه سار، شرمسار...

« اصل اسم+ چی»؛ مثلاً: دهل چی، پوسته چی، سرناچی ...

۹ـ پسوند مفعولی: پسوندیست که با آمدن درانجام واژه با ارتباط به معنای اصلی آن صفت مفعولی را میسازد، یعنی مفعول را میشناساند؛ این گونه واژه ازاصل ماضی فعل وپسوند «ه» تشکیل میگردد ، البته ماضی که این پسوند با آن به کارمیرود ، غالباً ازگونه گذرا (متعدی) میباشد؛ مثال:

« خورد (اصل ماضی متعدی) + ه » یعنی خورده (خورده شده)

«نوشت (اصل ماضی متعدی) + ه» یعنی (نوشته شده) ازهمین قبیل است: گفته، بسته، رسیده، ایستاده، آشفته، پرورده....

اصلاً جهت تخفیف و به سبب کثرت استعمال ازاینگونه واژه ها فعل معاون «شده» حذف گردیده، حالانکه دراساس خورده شده، نوشته شده، گفته شده، بسته شده... بوده‌اند (۱)
همچنان پسوند «آر» نیز بعضاً مفعول ساز است؛ بدینگونه :

«اصل ماضی + آر»؛ مانند: پدیدار، گرفتار، نمودار، مردار .... (۲)
پسوند مفعولی «ه» بعضاً بااصل فعل ناگذرا (لازم) نیزبه کار برده میشود؛ مثلاً:
«شگفت (اصل ماضی لازم) +ه» یعنی شگفته (شگفته شده)، «بازنشست (اصل ماضی لازم) +ه» یعنی باز نشسته (بازنشسته شده)

۱۰- پسوند اسم آله: وآن عبارت از «ه» یعنی «های غیرملفوظی» است که باقرار گرفتن در پایان اصل حال فعل ساخته میشود؛ بدینگونه: «اصل حال فعل +ه»؛ مثال:
کوبه (کوب «اصل حال، فعل امرآن بکوب +ه) آلهٔ کوبیدن.
ماله (مال «اصل حال، فعل امرآن بمال» +ه) آلهٔ مالیدن.

ازهمین‌گونه است واژه‌های چرخه، پیرایه، آویزه، تابه... دراین مثال چرخ، پیرای آویز، تاب اصل حال فعل اند.

۱۱- پسوند تأنیث: این پسوند همان «های غیرملفوظ» بوده مخصوص زبان عربی است که واژه های مونث را میسازد؛ امادر زبان دری جزدر نامهای خاص عربی معمول در دری به کار بردن آن درست نیست؛ چنانکه در نامهای زنانه میتوان آن را دید ازقبیل:

کریم + ه = کریمه.
حفیظ + ه = حفیظه.

از همین قبیل است نسیمه، نجیبه، فریده، رقیه، شفیقه .... واما از استعمال آن با اسمهای عام واژه‌های عربی که دردری راه یافته‌اند باید خود داری‌کرد، پس‌نباید گفت: معلمه، متعلمه، محصله، مامورهٔ .... البته استعمال این واژه ها بدون پسوند تأنیث با شکل معلم، متعلم، محصل، مامور برای زن ومرد در زبان دری موضوع را بدون

---

(۱) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع زبان فارسی، ۱۳۳۷، ص ۷۶.
(۲) همان کتاب، ص ۷۵.

ایجاد اشتباه میرساند؛ مانند آنکه کلمه های آموزگار، دانش آموز، دانشجو، کارمند و نظایر آن برای زن و مرد یکسان به کار میرود.

۱۲- پسوند تملیکی: این پسوند ها مفهوم دارندەگی و صاحب بودن را بانظر داشت اصل واژه ارائه میدارند. پسوند های تملیکی عبارت انداز: مند، ور، وار، اومند. پسوند های تملیکی با و اژ ه هایی از گونهٔ اسمیه می آیند؛ مثال:

«اسم، اسم فعل + مند»؛ چون: خردمند، هنرمند، دردمند، سودمند، دانشمند....
«اسم، اسم فعل + ور»؛ مانند: سخنور، پیشەور، بارور، دانشور....
اسم + اور»؛ چون: امیدوار، بزرگوار....
«اسم + اومند»؛ مانند: تنومند، برومند....

۱۳-پسوند کثرت: این پسوند بیانگر مفهوم کثرت و افزونی است با ارتباط به اصل واژه که از گونهٔ اسمیه میباشد، پسوند کثرت عبارت از «آ» است وآن با یک عده از واژکها آمده واژەهای اصوات را باارائهٔ معنای کثرت میسازند؛ مثلاً: خوشا، بدا، دریغا وا اسفا، واحسرتا، خرما....

۱٤-پسوند گذرا ساز: وآن پسوندی است که بااصل حال‌فعلها پیوسته فعلهای گذرا (متعدی) از نوع اجباری را میسازد که بعضاً آن را متعدی سببی گویند (۱) پسوند گذراساز عبارت از «آن» است که با اصل حال فعل، چه گذرا (متعدی) باشد وچه ناگذرا (لازم) پیوست میشود؛ مثال: «اصل حال گذرا+ آن (پسوند گذراساز اجباری)»؛ چون:

پوش - پوشان: «طفل را کالا بپوشان»، نوش - نوشان: «او را آب بنوشان.»، آموز-آموزان: «او را بیاموزان.» ... اصل حال‌نا گذرا (لازم) +آن (پسوند گذراسازاجباری) مثلاً: دو- دوان: «او را بدوان.»، رس - رسان: «نامەرا برسان.»، خند - خندان: «طفل را کمتر بخندان.»

۱۵- پسوند ماضی ساز:

این گونه پسوند ها با اصل حال فعل آمده اصل ماضی از همانگونه را میسازند و عبارت اند از: «ید، د، ت، آد»، مثال:

اصل حال یا اسمهایی که بتوانند اصل حال واقع شوند + پسوند ماضی ساز «ید»؛ چون:

---

(۱) محمد رضا باطنی، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ۱۳۵۶، ص ۱۲۰.

کشید، ورزید، کوشید، خوابید، ترسید، فهمید، طلبید، آغازید، رزمید، رسانید، دوانید.
اصل حال + پسوند «د»؛ مثلاً : خواند، گشاد، مرد، نشاند.
آورد، کند (به فتح اول)رساند، دواند، خنداند، ....
واصل حال + پسوند ماضی ساز «ت»؛ چون ·کشت، شگافت، بافت، یافت،....
واصل حال + پسوند «آد» ؛ مثلاً : نهاد،فرستاد....

کاربرد بعضی از پسوندهای واژه ساز درچندین زمینه :

همانگونه که واژه های آزاد بعضاً دارای چند معنی اند ودرچندین زمینه مورد استعمال دارند، مثلاً «زبان» به معنای لسان و همچنان عضلهٔ گوشتی و یا «میان» به معنای وسط و همچنان کمر و نظایر آن ... پسوند های واژه ساز نیز بعضاً در چندین مورد میتوانند به کار روند وبیانگر مفهومهای گوناگون باشند. بنا برآن، هنگامی که یک پسوند واژه ساز در یک مورد به کار میرود نباید همواره ودرهرگونه واژه آن را به همان یک مفهوم دانست بلکه امکان آن موجود است که یک پسوند با ارتباط به واژه های مشخص معنای مختلف ر بیان کنند، یعنی در چندین مورد استعمال گردند، چنانکه فوقاً این گونه طرزهای کار برد و مفهوم گیری درزمینه های گوناگون دیده شد . و اینک اینجا به حیث خلاصهٔ پسوند ها واژه ساز، پسوندهایی را که در چندین زمینه به کار میروند و بیانگر مفهومهای متنوع اند ، با مثال ارائه میداریم:

۱- پسوند «آر»:

الف) پسوند اسم فعلی : « اصل ماضی +آر»؛ چون: گفتار، رفتار، دیدار، پندار نوشتار، ساختار....

ب) پسوند فاعلی: «اصل ماضی + آر» ؛ مثلاً : خریدار، پرستار، خواستار ..

ج) پسوند مفعولی : « اصل ماضی + آر»؛ مانند: گرفتار، پدیدار، مردار....

۲- پسوند « وار»:

الف) پسوند تشبیهی : « اسم + وار »: چون : برادر وار، بنده‌وار، دیوانه وار

ب) پسوند نسبتی : « اسم+ وار» ؛ چون: ماهوار، هفته وار.

ج) پسوند لیاقت: «اسم + وار» ؛ مثلاً : شاهوار، راهوار.

د) پسوند تملیکی : « اسم + وار » ؛ مانند: بزرگوار ، امیدوار.

۳ - پسوند «گان»:

الف) پسوند جمع : « اسم جاندار مختوم به مصوت « ه » + گان » ؛ چون: پرنده‌گان، جزنده‌گان، رونده‌گان، شنونده‌گان....

ب) پسوند نسبتی : «اسم + گان» ؛ مثلاً : گروگان، بازرگان، مهرگان، خدایگان، یگان، دوگان...

ج) پسوند لیاقت : « اسم + گان» ؛ چون: شایگان (شاه+گان)، رایگان (راه +گان) یعنی سزاوار راه، مفت.... (۱)

۴ - پسوند «آن» :

الف) پسوند جمع : « اسم جاندار مختوم به صامت + آن » ؛ چون : مردان ، زنان طفلان، کودکان، جوانان ....

ب) پسوند فاعلی : « اصل حال فعل + آن» ؛ مثلاً : روان، دوان، خندان ، شتابان.

ج) پسوند گذراساز (متعدی سببی) : « اصل حال + آن » ؛ چون: پوش- پوشان، نوش- نوشان، دو- دوان، پر- پران ....

د)پسوند زمان: «اسم + آن» ؛ چون: بامدادان، بهاران ....

۵- پسوند آنه:

الف) پسوند نسبتی : «اسم + آنه» ؛ چون: طفلانه، زنانه، شبانه، روزانه، سالانه

ب) پسوند تشبیهی : « اسم + آنه» مثلاً : عاقلانه، عاشقانه، عالمانه.

۶- پسوند « ین » :

الف) پسوند صفت عددی : « عدد ترتیبی + پسوند « ین » ؛ چون: نخستین، اولین، آخرین، آغازین، واپسین، دومین (دوم + ین) ، صدمین (صدم + ین)

ب) پسوند صفت نسبتی : «اسم + ین» ؛ مثلاً : آهنین ، پشمین، فولادین، زرین.

ج) پسوند صفت عالی (به معنای ترین): « صفت +ین» ؛ چون: کهین- (کوچکترین) مهین، بهین.

۷- پسوند «آ»:

الف) پسوند صفت فاعلی : «اصل حال فعل + آ» ؛ مثلاً : دانا، بینا، گویا، شنوا

---

(۱) ایرج دهقان ، دستور زبان فارسی ، ۱۳۴۶ ، ص ۵۴.

ب) پسوند کثرت: «اسمیه(اسم، صفت) + آ » ؛ چون : خوشا، بدا، حسرتا ، دردا، دریغا .

ج) پسوند اسم فعلی : «اسمیه + آ» ؛ مانند : درازا، پهنا.

۸- پسوند« گاه»:

الف) پسوندمکان: « اسم یافعل + گاه» ؛ چون: بزمگاه، رزمگاه، جولانگاه، دانشگاه، فروشگاه ، دیدگاه ، ایستگاه .

ب) پسوند زمان: « اسم+ گاه » ؛ مثلاً : صبحگاه ، شامگاه، سحرگاه، بهارگاه.

۹- پسوند« اک»:

الف) پسوند تصغیر: « اسم+اک» ؛ چون: پسرک، طفلک، مردک، اتاقک، روزک.

ب) پسوند تشبیهی : « اسم + پسوند اک» ؛ مثلاً: موشک، سگک، خرسک، گوشک، ناخنک، خرک.

۱۰- پسوند «آک»:

الف) پسوند اسم فعلی : « اصل حال+ آک» ؛ :چون خوراک، پوشاک

ب) پسوند توصیفی : « اصل حال + آک ؛ مثلاً: سوزاک، کاواک.

۱۱- پسوند «ه»:

الف) پسوند اسم فعلی : «اصل حال + پسوند «ه» ؛ چون:خنده، گریه، مویه، ناله.

ب) پسوند اسم آله: « اصل حال+«ه» ؛ مثلاً : کوبه، چربه چرخه، آویزه، ماله....

ج) پسوند صفت مفعولی : « اصل ماضی + «ه» ؛ مانند: کشته، خورده، برده، رسیده گفته....

د) پسوندصفت نسبتی: «صفت+ ه» ؛ مثلاً: سرخه، سبزه، گرمه، سرده، دوماهه، یک‌روزه.

ه) پسوند اسم زنانه(مونث): « اسم + ه» ؛ چون: نسیمه، کریمه نجیبه حفیظه .

و) پسوند تشبیهی: « اسم +ه» ؛ مانند: دهانه ،دماغه، گردونه، دسته، لبه، دامنه...

۱۲- پسوند« ی»(یای معروف):

الف) پسوند اسم فعلی : «اسمیه(اسم، صفت) +ی» ؛ چون: خوبی ، بدی، بزرگی ، خوردی، علمی ، ادبی ....

ب) پسوند صفت نسبتی : « اسم + پسوند ی» ؛ چون: کابلی ، بلخی ، هندی، آلمانی ، چوبی ، آهنی .

داکتر دولت محمد لودین

(۱)

ژبه

ژبه(Language) دتوکنیز چاپیریال نښیزسیستم دی چې دخپلې ټولنې دغړوتر منځه دګډون پیداکیدو یوه ډیره مهمه‌او اساسي وسیله ده. همدارنګه ژبه دفکر دپراختیا موندلو، له‌یوه‌نسله‌بل‌نسل‌ته‌دکلتوري، تاریخي او نورو عنعنویوه انتقالو ونکی وسیله‌ده.(۱)

ژبه یوه ډیره پیچلې او د ډیرو پلانو درلـو دونکې پدیده ده. هغه عـلم چې ژبـه وربانډی څیړل کیږی ژبپوهنه(Linguistics)نومیږی. دنړی ټولې ژبې (۲) که څه هم په خپلو منځوکې دغږیزې بڼې دجوړښت، قاموسي جوړښت او ګرامر له مخې سره یوشان نه دی‌خوپه خپلوکې دځینوګډوارخونو درلودونکې دی لکه ددندی یو والی او څه نا څه دعمومی جوړښت په برخه کې. (۳)

دژبې په دندوکې یوه دخلکو تر منځه دګډون پیداکیدو وسیله ترپ دی. په دی کې

---

(۱) او. س. اخمانووه، دلینګوستیکی اصطلاحاتو قاموس، مسکو: ۱۹۶۹ کڅ.

(۲) دنړۍدټولو ژبو شمیر د ۲۸۰۰ څخه زیات دی .

(۳) ل. ل. بولانین. دننني روسي ژبې غږ پوهنه (فونیتیکه) ، مسکو: ۱۹۷۰ کڅ.

کمونس کاتیو (Communicative) دلاتینی لـه (Communicatio) څخـه چې دارتباط معنی لری راغلی .بله دژبې پـه واسطه انسانی فکر تنظیمیږی، تشکل مومی او او څرگندیږی، چې دایې دفکر جوړولو او څـرگندولو دنده گمېله کیږی. دژبې پیدا کیدو بوازینی ځای ټولنیز چاپیریال دی، په واسطه یې فکرونه څرگندیږی او څه محتوا چې په کې ځای کړله شوی وی هغه انتقالوی .

ژبه دوه اړخه لری: دننني اړخ یې چې دمحتوا پەنوم یادیږی او بهرنی، په بهرنی اړخ کې یې غږونه او لیکڅ راځی (په ژبه کې دلیکڅ بنست غږیزه وېناده) .

دژبې محتوا او شکل پەخپل منځ کې نه بیلیدونکي اړیکې لری. پەژبه کې دموږ فیمونو لغاتو او جملو مادی قشر دغږیزو واحد ونو څخه جوړیږی اودژبې دغږیزو واحدونو سیستم په واسطه یې غږیز اړخ جوړیږی. (۱)

غږیز واحد ونه په کتاریز- غږونو او غیـر کتاریـزو- فشار او لحن بـاندی ویشل کیږی. اوس به وگوروچې دمعنا لرونکی لینگویستیکی واحد غږیز قشر څنگه جوړیږی او په ورا نیدو یې څه پیښیږی.

دژبې دغږیز معنابیزو واحد دکتاریز یا غیر کتاریز اړخ په کومی برخې کې که بدلون راوستل شی نو په دغه بدلون پیښیدو سره دغه غږیز معنالرونکی واحد یا بې معنی کیږی یا په بل غږیز معنی لرونکی واحد باندی اوری. دمثال‌په ډول دپښتو ژبې د (پخلنځی) لغت په کتاریز اړخ کې که کوم غږ بدل شی لکه کـه د «مخلنځی» په ډول شی یا کوم غږ ور څخه وایستل شی‌د «خلنځی» پـه شکل‌شی نو بې معنی غږ یـز تـرکیب ورڅخـه جوړ شـوه څکـه په کتاریزو غږونـو کې یې بدلون پیښس شو. که دغوته لغت په لومړی هجا فشار را شی نو پو لغت دی او که دوهمه هجایی دفشار درلو دونکې شی نو بل لغت ورڅخه جوړیږی. دلته دغیر کتاریز غږ دځای ځای تبدیلیدو په واسطه دکتاریز وغږ ونو څخه جوړ شوی معنا لرونکی غږ یز قشر خپله محتوا واړ وله.

---

(۱) وگڅ: پورتنی مأخذ .

کتاریز او غیر کتاریز «سوپر سیگمینتي» غږیز واحدونه:

په پښتو ژبه کې غږیز اړخ دغږیزو واحدونو سیستم درلو دونکي دی، چې غږیز واحد ونه یې په دغو دوو ډولو ویشل کیږي : ۱ـ کتاریز یا سیگمینتي (۱) ، ۲ـ غیر کتاریز یا سوپر سیگمینتي (یعنې دسیگمینتو دپاسه) .

دژبې کتاریز غږیز واحدونه : داغږونه دي، ځکه کتاریز گڼل کیږي چې یو غږ بل سې ځای نیسي ا و کتار جوړ وي. دغه غږونه یوه دبل پسې په ترتیب تلفظ کیږي او په ره وار دواره سره دوه غږه ویل کیدای نه شي .

کتاریزه وینا دثبتوولود هرې وسیلې په واسطه په ډیر ښه ډول څرگند یدای شي. بې ریکارډ روی اوکه داوسیلو گرافي (۲) دفیتو دپاسه‌وي، دغه کتاریزه ثبت شوې وینا ریاتو څیړنو لپاره په برخو برخو ویشل کیدای شي چې ور څیړنه په کې وشي. دثبتولو یپیکټ ډول په تور یو باندې لیکلي بڼه ده ، په دې ډول کې هر توری دبل نه توپیریږي لیکلو په واسطه یوله بل څخه بیلدای شي ، همداسې دلغت څخه ایستل کیدای ا و ور اندې ریاتیدای هم شي او داسې نور .

دتږولو لینگو لیستیکي واحد ونو غږیز قشر به یا دیوه غږ څخه جوړ شوی وي لکه «د» مختاړي یا د دوو غږونو څخه لکه «اې» ـ ندا، همدارنگه د دریو څلورو او نور کیبو نو څخه .

هغه غږیز واحدونه‌چې سوپر سیگمینټ (غیر کتاریز) گڼل کیږي دفشار او لحن خه عبارت دي. دسیگمینیتو غږونو څخه یې توپیر په دې کې دی چې هغوی دکتاریزو

---

(۱) سیگمینتي د لاتیني Segmentum «توټه».

(۲) اوسیلوگرافي (دلاتیني له Oscillum ښوریدنه، خوځیدنه+ یوناني grapho لم) دالکتریکي رپیدا ثبتوني اله، په فزیک ، تخنیک (په تیره په رادیولـو کاڅې)، فزیولوجي او طب کې استعمالیږي. (وگټ: دبهرنیو لغاتو قاموس، په روسي ژبه، ، و. لیوخین او پوهاند ف. ن. پتروف په کره کونـه (ایډت) ، مسکو : ۱۹٥٤ .

له وجو ده پرته منځ ته راتلای نه شي.پهدې معنی چې د ژبې د مادی قشر له موجودیت پرته نه شي پیدا کېدای او دا دکتاریزو دپاسه و ی. همداسبب دی چې سوپر سیګمینت عناصر هغه وخت چې دلغاتو او جملو مادی قشر نه وی تلفظ کیدای نه شي. (۱)

۲ـ غږپوهنه:

غږ پوهنه دهغو غږونو علم دی چې د ژبې دوینا ییز سیستم عناصر ګڼل کېږی ؛ دوینا غږونه چې دلغاتو غږیز قشر جوړ وی که ونه ویل شي او وانه وریدل شي ، نود انسانانو تر منځه وینا ییزګډون نه پیدا کیږی. دوینا ییز ګډون پیدا کیدو لپاره دسره ورته ویل شو یو لغاتو توپیرول ډیر ضروری دی ، همدا سبب دی چې دژبې په فونیتیکي (۲) سیستم کې هغه وسیله ور پاندی چې د وینا دمعایزو واحدونو (لغاتـو ، حالا تـویی ، لغوی ترکیبونو او جملو) انتقال او توپیر کیږی ، ډیره مهمه ده :

غږ پوهنه (Phonetetics) ، چې د ژبپوهنی (Linguistics) یوه څانګه ده دوینا دغږونو پیدا کیدو ډولونه ، داوریدو خاصیتونه یې یا په بله وینافزیولوجیکی (Physical) او اکوستیکی (acaustics) خوا وی یې هم تر مطالعې لاندی نیسی او څیړی یې .

غږ پوهنه چې دژبې غږیز ارخ مطالعه کوی غږونه ، فشار او لحن دبیلا بیلو ډولونو سره یې مطالعه کوی. ددغو پینو مادی او لینګولیستیکی طبیعت څیړی ، همدارنګه په وینا کې ددوی متقابلې اغیزی او هغه اړیکې چې په خپلو کې یې سـره لـری تـر څیـړنې لاندی نیسی .

غږ پوهنه دغږونوپیچلې طبیعت ، دسره یو ځای کیدولاری او الیشیدنه یې څرګندوی ، غږونه په ځانګو ځانګـو ویشی او تـولګی کـوی یې. غـږونه چې دانسانانو تـر منځه دپوهولو او را پوهولو په برخه کې دګډون پیدا کیـدو لپاره کـومه دنده ترسـره کـوی

---

(۱) ل. ل. بولا ببن. داوسنی روسی ژبې فونیتیکه ، مسکو : ۱۹۷۰ .

(۲) غږپوهنی ته په روسی ژبه فونیتیکه ویل کیږی چې دیونانی له «Phone»ـ غږ » څخه اخیستل شوی ده .

بیاهم و ګڼ: ن. س. والګینه ، د. ی. روزینتال ، م .ی. فومینه ، و. و. څپوکیویچ ، اوسنی روسی ژبه ، ۱۹٦٦ ، ۷۳ مخ.

ددغې دندې څېړنه هم دغږ پوهنې دڅېړنې په موضوع کې دننه ده .

دژبې غږيز اړخ چې ډېره پېچلې پېښه ده ښايي دېلا بېلو اړخونو څخه تر څېړنې لاندې ونيول شي. که دکومې يوې ژبې غږيز اړخ دټاکلې اوخاصې غږ پوهنې په واسطه څېړل کېږي. (لکه دپښتو، درې، روسي، انګليسي، فرانسوي او نورو) نودغه ډول غږ پوهنه «ځانګړې غږ پوهنه» نوميږي .

دځانګړې غږ پوهنې تر څنګه بله غږ پوهنه چې دعمومي غږ پوهنې په نوم يادېږي هم شته. عمومي غږ پوهنه هغه عمومي پوهنې ترکتنې لاندې نيسي چې په عمومي ډول دژبې دغږيز اړخ دڅېړنې پورې اړه لري .

لکه دغږ بېزې پېښې طبيعت (فزيکي او لينګو لېستيکي)، دوينا دغږونو پيدا کېدو عمومي‌شرايط، دغږونو دبوځای‌کېدو او الېشېدو لارې، دغږيزو ټوټوټوکې توکي کېدل .

ځانګړې او عمومي غږ پوهنه يوه دبلې سره نږدې اړيکي لري او يوه دبلې نه ګټه اخلي. عمومي غږ پوهنه د ډېرو ژبو دحقايقو دڅېړنو په بنسټ ولاړه ده ، لکه دول. ز. زيندر، په عمومي غږپوهنه کې‌چې دروسي، الماني، انګليسي، فرانسوي، ايتالياوي، هسپانوي ګروزبنې، بلوچي، کردي، ياکوتي‌او ډېرونورو ژبو حقايق ياد شوي دي .

ځانګړې غږ پوهنه دټاکلې ژبې غږونه تر څېړنې‌او مطالعې لاندې نيسي (۱) غږ پوهنه که ځانګړې ده او که عمومي په تشريحي او تاريخي ډولو ويشله شوي ده. تشريحي غږ پوهنه په کومې ټاکلې زمانه کې دژبې‌غږيزې بېلا بېلې پېښې څېړي . په دې برخه کې دمثال په توګه داوسنۍ روسي، انګليسي، چينايي، پښتو ، درې، بلوچي او نورو ژبو پوهنه را وستله کېداې شي . تاريخي غږ پوهنه د دې پسر عکس دتاريخي علتونو له مخې د ژبې په غږونو کې دتغييراتو او دژبې‌اوسنې غږيز اوښتونونه څېړي. په غږيزو تاريخي څېړنو کې دنورو هغو ژبو څېړنو ته پام ګرځول کېږي‌چې په ګروپ ياکورنۍ کې ور سره ګډې وي. په دې اړخ کې غږ بېزه څېړنه ځان ته مقايسوي بڼه غوره کوي ځکه په دې څېړنه کې د بېلا بېلو ژبو غږيز حقايق سره پر تله

---

(۱) او.س. اخمانووه، دژبپوهنې اصطلاحګانو قاموس، مسکو : ۱۹۶۹ له ص ۱۱ . مخونه وړې ،

کیږی. باید وویل شی چی پر تلیزه (مقایسوی) غږ پوهنه د تاریخی غږپوهنی څخه جلا کیدای نه شی، تینگی او نه شلیدونکی اړ یکی ور سره لری . (۱)

په ژبپوهنه کی د جوړښتی میتود پر مختنگ سره تیپولو جیکـی څیړنو هـم زیات شهرت پیدا کړی دی. دتیپو لوجیکی سیستم په بنسټ کی دژبنیو توکو د پرتللو (مقایسه کولو) څیړنه ځای لری چی غږونه هم په کی راځی اوورڅخه وتلی نه دی . دتیپولوجیکی تجزیی په واسطه د ژبو د جوړښت یو شا نته والی او بیلوالی جـوتیږی دسره نـږدی والی او لری والی پته یی لگیږی . تیپو لو جیکی تجزیه د دوه یـرو اړوندو ژبو لپـا ره یو اساس دی .(۲)

په غږ پوهنه کی د پخوا نیو هندی پوهانو دزیاتو بریا لیتوبونو او دیونانی سکندری پوهانو دغږونو په بریالی صنف بندی سره سره بیا هم غږ پوهنه ژر د ژبی په پوهنه کـی ورننه نه وتله. له دی وروسته دژبی غږیز اړخ ته دژبپوهنی یا دژبـی دعلم په دننه دننه کی پام اړونه ډیره لږه شوه . په اولسمی (۱۷) پیړی کی د فـرانسوی پوه یو. کریژینچ او په اتلسمی پیړی کی د م . و . لومونو سوف او ځینو نورو پوها نو علمی څیړنی، هښی او پاملرنی په استثنا اتوکی راځی. سره له هـغو ټولو څیـړنو چی د غږپوهنی او ژبپوهنی (۳) پـه برخه کی تر سره شوی وی بـیا هم د نولسمی (۱۹) پیړی په لومړی نیمایی کی لاپوهانو غږونه او توری یو تر بله سره ښه تو پیرولای نه شول .

غږ پوهنه هغه وخت ښه پر مخ لاړه او زیات پر مختگ یی وکړ چی په مستعمروکی (ښکیل شویو هیوادوکی) دښکیل شویو هیواد وخلکو گرامرونو جوړولو، دلیک نه درلودونکو دیالیکتونو زده کولو، دژبی او دژبو گروپونو پرتلیزو (مقایسوی) ـ تاریخی څیړنو ته زیاته اړتیا او ضرورت پیـدا شو .

---

(۱) ل . ل . بولانین ، د اوسنی روسی ژبی غږپوهنه ، مسکو : ۱۹۷۰، له ۵ـ ۱۱ مخه پوری. (په روسی)

(۲) یو . س .ماسلوف ،دژبپوهنی مقدمه، مسکو : ۱۹۷۵ ، له ۳۵ـ ۵۷ مخه پوری. (پـه روسی)

(۳) دژبی پوهنه ژبپوهنه ، لینگولیستیکس لینگولیستیکه مترادفی اصطلاح گانی دی.

ایکسپیر یمنتالی (۱) غږ پوهنه وتوکیده او په دی ترڅ کی دغږ پوهنی څیړنی بل پراوته ور واوښتلی. په دی کی دغږونو په پیژندلو کی د غوږونو څخه کار نه اخیست کیږی ،بلکه په بیلا بیلو فیتو ثبت کیږی او تر ژورو علمی څیړنو لاندی نیول کیږی. تجربوی غږ پوهنه (Instrumental Phonemics) دڅیړی دغږیز اړخ د لا پراتواری څیړنو مجموعه ده .

دژبپوهنی دغی نوی څانگی (غږپوهنی) سره فزیک، اناتومی، فزیالوجی اودسندرو تیوری هم لـه بیلا بیلـو لارو مـرسته وکړه. سره لـه دی تـولو د (۱۹) پیړی پـه پای کی دتجربوی غږپوهنی زیاتوبریالیتوبونو هغه‌تولی څیړنی چی دژبی په‌غږیزاړخ پوری اړه لری له پامه وغورځولی په دی معنی‌چی دژبی دغږیز جوړښت دتولوخوا وو پلټنی له پامه ولویدلی او غږ پوهنی ته یا دغږ پوهنی څیړلو ته یوازی او یوازی‌دطبیعی پوهنی په ډول کتل کیدل، په دی معنی چی دغږ پوهنی تر لاسه شوی څیړنیزی‌نتیجی گوندی دژبی دنورو هغو اړخونو سره چی دټولنیزو پوهنو سره پـه یوه چوکات کی‌دی هیڅ اړیکه نه لری غږ پوهنه له دغه حالته دفونیم دتیوری دپیدا کیدوپه واسطه ووتله، څکه فونیم دټولنیزی پوهنی یو پیژندل شوی عنصر دی او دژبی غږیزو پیښو دڅیړنو پـو پر مختلی فورم دی چی خپل تجربوی مرستیال مینود هم‌له لا سه نه ورکـوی :

غږونه چی دژبی مادی نښی دی او توری یی بله بـڼه ده د دوو دندو تر سره کول مخی ته لری :

(۱) لومړی دنده‌یی په وینا باندی پوهیدلو له پاره تاکلی ځای‌ته رسیدنه ده. غږونه تاکلی مرکز ته دغوږونو له لاری او که دغږونو بله‌بـڼه یعنی توری وی نو دسترگو لـه لاری‌رسیږی ؛ ددغی دندی‌ترسره‌کولو عملیه‌دپرځیبتوی عملی(Perceptive Function) په نوم یادیږی .

۲ـ دوهمه دنده یی د سیگنیفیکاتیوی (Significative) عملیی په نوم‌یادیږی

---

(۱) ایکسپیریمنتالی(Physical, experimental laboratory) د دتجربوی‌ه په‌معنی دفرانسوی له experimental څخه‌چی دلاتینی له(experimentum) څخه اخیست‌شوی‌دی‌ه

ددغې عملي په واسطه دژبې معنی لرونکی واحدونــه لکه مورفیمونــه او لغتونــه یو له بله تو پیر یــږي.

ځرنګه چې دژبې غږونه دیو ډیــر پیچلی طبیعت درلودونکي دي نـو لــه دې املــه ضروري ده چې ور پاندې پوهیدو لپاره یې د بیلا بیلو ا رخونو لــه مخې تر ځیرنې او مطالعې لاندې ونیول‌شي. دژبې دغږونو خصوصیت‌ته که‌دعلمي‌ځیرنو دتړاکلو اساسونو وکتل‌شي، نو نوور پاندې پوهیدو لپاره یې دا ضرورت پیدا کیږي چې هـر خصوصیت یې دهغه‌علم په واسطه وځیرل‌شي چې دغږونو د همدغه ډول‌خصوصیتو نو ځرګندولو لپاره خدمت کوي .

ځرنګه چې انساني وینا دغږونو ځخه جوړه شوې ده او دتولو غـږیـزو پدیدو په ځیر فزیکي طبیعت لري نو د همدې له امله دفزیک دهماغه یوې ځانګې په واسطه تــر ځیرنې لاندې نیول کیږي چې دا کوسیتکس (۱) (acoustics) په نوم یادیـږي .

۳ دپښتو ژبې فونیتیکي وسیلې :

دپښتو ژبې فونیتیکي وسیلې‌چې‌دلغاتو او فرازو (۱) بریدونه او توپیرونه‌ځرګندوي غږونه فشارونه او لحنونه دي. غږونه او فشارونه په لغاتو او فرازو کې خپلې دندې تر سره کوي لکه پــه دې ډول:

(۱) دوینا غږونه: دوینا غږونه بیلا بیل او ځانګړي کیفیتونه لري همدا سبب دی چې په ژبه‌کې دلغاتو توپیرولو چوپړ تر سره کوي. زیاتره وختونه یو لغت دبل‌نه دیوه غږ دکموالي، بیلوالي یاد غږونو او ډنې ترتیب‌په وسیله توپیریږي .

(۲) لغوي فشار : لغوي فشار ،لغات او د لغاتو حالتونه چې دغږیز ترتیب لــه مخې سره یو شان وي یو له بله توپیروي لکه: غوټه (فشار په لومړي هجاـ ګره)، غوټه (فشار

---

(۱) اکوستیکس دیوناني له‌akustikos ځخه راغـلی اصطلا ح ده او د اوریدلـو معنی لـري .

(۲) فرازه(phrase) (۱) دیرورو کي‌خپلواک معنایز واحدچې‌دګډون راوستلو لوکې په ډول استعمالیږي :

په دوهمه هجاـ حمله)؛ پاڅیږم؟(فشار په لومړی هجا) ،پاڅیږم (فشار په دوهمه هجا) لومړی سوالیه بڼه لری، دوهم استمراری فعل دی.

(۳)فرازیز فشار: د دغه دول فشار په‌واسطه‌هغه جملی دمعنی‌له مخی‌سره توپیریږی چی لغات په کی د ترتیب او ترکیب له مخی یو شان وی لکه: (واوره اوریږی ، واوره اوریږی.) په لومړی فرازه کی فشار په لومړی واحددی، په دوهمه کی فشار په دوهم واحد دی .

(٤)لحن: د دی په وسیله هغه جملی چی د لغوی ترکیب لـه مخی یـو شان وی توپیریږی (دا په هماغه یوه ځای‌فرازیز فشاردی) لکه (واره ویلیږی)(واوره ویلیږی؟) په لومړی او دوهمی فرازی کی که څه هم د پای په واحد فشار دی خو معناګانی یـې تغییر کوی. په لومړی کی تأیید وی په دوهمه کی پوښتنه ده.

غږونه او لغوی فشار دوینا معنالرونکو عناصرو (لغاتو او حالاتویی) بریـدو لـه تړاکی او سره یی توپیرو ی په لیکسیکی (۱) او مور فولوجی (صرف) پوری اړه لری . فرازیز فشار او لحن دنحوی (Syntax)پوری اړه لری .

٤ـ دژبی دغږیزارخ دندی:

دژبی غږیز ارخ تړاکلی دندی‌ترسره کوی لکه د جوړیدنی او پیژندنی دندی؛ هغه دنده چی غږیز ارخ یی دجوړیدنی په برخه کی اجراکوی په دی دول ده: غـږیز ارخ دخپلو عناصرو په تیره دغږونو یو ځای کولو په واسطه چی د ودانونی‌موا د دی غږیز قشرونه (۲) جـوړ وی، لکه د پخلنځی غږیز قشر دنهو غږونو څخه په تړاکلی ترتیب

(۱) لیکسیکه (Vokabulary) ـ قاموسی ترکیب. ټول هغه لغا ت چی په عمومی دول دکومی یوی ژبی یاد یالیکت په ترکیب کی شامل وی .

(۲) قشر (husk) ـ دژبنی واحد بهرنی ارخ چی خپله تخنیکی جوله لرزیانی اندازی پوری ساتی په دی معنی که څه هم دننی معناییزه مشخصه یی هم‌ورڅه پاتی شوی نه وی بیا هم خپله بڼه ساتی لکه د انګلسی (have)چی (I have been) په ترکیب کی‌یی خپله معناییزه خپلواکی له لاسه ورکړی ده.

او ډول شوي و جوړ شوي دي. په دې برخه کې غږونه په ټاکلې کالک ترتیب پیل شوي او لغت ور څخه جوړ شوي دي .

د ژبې دغږیز اړخ چې د پېژندنې دنده تر سره کیږي په باره کې یې په دې ډول ویل کیږي: څرنګه چې د ژبې دغږونو په ترتیب سره او دلو ترکیب او معنی یو د بل سره نږدې اړیکې لري نو د دغو همیشنیو اړیکو سبب د ژبې ویونکي د هغه غږیز قشر له لارې چې د ژبې غږیز اړخ په واسطه منځ ته راغلې وي د ژبې لینګولیستیکي واحد(۱) پیژني.

په دې برخه کې د وپخلنځي ، لغت د مثال په ډول راوړل کیدای شي که دد غه لغت غږیز قشر چې دتل لپاره د ټاکلې معنی سره اړیکه لري نو د دغې لارې په واسطه د غه امکانات منځ ته راځي چې د و پخلنځي ، (۲) لغت وپیژندل شي. پیژندنه د تو پیر یدنې سره هم ډیرې نږدې اړیکې لري په دې ډول چې د « کور » لغت غږیز قشر موږ د پور ، شور او ټور لغاتو غږیزو قشرونو څخه توپیروو. همدارنګه د تور ، رور ، نور بې معنی غږیز قشرونو څخه یې هم توپیروو او د پخلنځي لغت د وپخلنځي ، بې معنی ترکیب څخه توپیروو .

۵- د پښتو ژبې فونیتکي واحدونه :

دلحن وزن له مخې زموږ وینا په بیلا بیلو وینا ییزو توکو یا غږیزو زنځیرونو ویشله کیږي چې بیا دغه زنځیرونه دکړیو یا د وینا فونیتکي واحدونو درلو دونکي دي لکه :

جملې ، لغوي ترکیبونه ، لغتونه ، هجاوې او غږونه ✱

---

(۱) لینګولیستیکي واحد (Linguitsic unit) د ژبنی واحد (Language unit) څخه توپیرېږي دعلمي- تیوریکي جوړښت بالینګولیستیکي مودل په معنی .

(۲) پخلنځي یو لینګو لیستیکي واحد دی .

✱ Word - Combination, word group, collocation

intonation

Syllable

Sound

جمله (Sentence) : دا ډیر لوی فونیتیکی واحد دی چی ویل شوی مفهوم پهٔکی بشپړ شوی وی، تپاکلی لحن لری او دپلی جملی نه دویرگیول په واسطه جلا کیږی .(۱)

ه لغوی ترکیب (۲)، دا زیاتره د هغو لغا نو له یوځای کیدو څخه منځ ته راځی چی دیوه لحن (۳) په واسطه سره تړل شوی وی .

لغوی نرکیب وینابیز لغوی ترکیب په فونیتیکی لغا توچی د وینا خپلواک لغات گڼل کیږی د مرستیالو لغ‌تو او ادانو په واسطه داریکو در اودونکی نه وی ویشل کیږی . لغاتونه په تپاکلوفونیکی واحدونو چی هجاوی او غږونه دی برخی برخی کیږی .

٦ـهجا پیژ ند نه:

په لنت کی یو غږ یا د څو غږونو څخه جوړ شوی غږیز ترکیب چی په یووار سااېستلو اداشی هجا گڼله کیږی .

هجا د اواز د دروند والی او اکوستیکی (۱) له مخی د وینا اوازیزه تپوته (۲) ده چی یو غږ پهٔکی دزیا ت دروند والی له امله د مخکی او ورسته گاوند یو غږونو څخه جلا کیږی. جوت (واولی) غږونه چی زیات او ازلرونکی دی‌په عمومی ډول هجابی غږونه گڼل کیږی .

جوت مل (کنسو نینستی) غږونـه غیر هجا یی‌گڼل کیږی. په کنسونینستی غږونوکی

---

(۲۱) ن ـ س. والگینه، د. ی. روریتتال، م. ی. فومینه، و. و. څپوکیوبچ، اوسنی روسی ژبـه .

(۲۲)ـ هماغه مأخذ، دریمه خپرونه، مسکو: ۱۹٦٦.

(۲۳) او.س. اخمانووه، دلینگولیستیکی اصطلاحاتو قاموس، دشوروی انسیکلوپید یا خپرونـه، مسکوـ ۱۹٦۹:

(۱) acoustics د فزیک یوه څانگه ده چی آوازونه ترڅیړنی لاندی نیسی

(۲) Soundphonic

سونوریز(۱) غږونه (ر،ل،م ،ن) هجایي کیدای هم شي (۲) ځکه د هر یوه غږ دنورو جوت ملو(Consonants) څخه زیات درانده او غټ دي .

په هجاووکې ځینې پرانستې دي او ځینې تړلې دي. هر ډول یې د هجایي غږونو ددریځ درلودلې له مخې توپیرېدای شي . پرانستې هجا هغه ده چې په هجا جوړوونکی غږ پای‌ته رسیدلې وي لکه : ما ـ ما . تړلې د دې پر عکس هغه هجا ده چې په پای کې یې غیر هجایي غږوي لکه: تاکڅ، لوخ . . . .

۷ـ دهجاووبریدونه:

دهجا وو تر منځه بریدونوباندې پوهیدو لپاره ځینې لارې چارې شته چې په لاندې ډول وړاندې کیږي :

(۱) هغه هجاوې ، چې د بریدونو بیلو نه یې کوم ربړ او زیات غور کولو ته اړه نه لري اویوه هجا له بلې نه په سم او تېینګ ډول پرته له شک ا وشبهې څخه بیلیدای شي. په دې لړ ی کې کلمې په داسې هجا وو ویشل کیږي چې په پای کې به یې جوت غږوي چې ددغې لارې له مخې د کلمې تولې هجاوې دپرا نستو هجاوو بڼه ځان ته غوره کوي لـکه :

شي ـ ده وا ـ ښه سا ـ ړه او نور .

(۲) هغه کلمې چې په منځ کې یې دوه جوت مل غږونه وي، نو په هجا وو باندې دویشلو په وخت کې یې دواړه جوت مل په وروستي هجا کې راځي چې دواړه هجاوې پرانستې کیږي لکه: پښتو (ښ +ت په دوهمه هجا کې راځي) (پ + زور کې) ـ ښتو، یا یو جوت مل په لومړی هجا کې راځي چې تـړلې هجاور څخه جوړیږي او بل یې په وروستي کې راځي چې دا یوه پرانستې هجا کیږي لکه :

پروا (Par+wa).

۳ـ هغه هجا، چې جوت مل غږیې په پا ی کې وي لـکه : پټ (Pat)، پل (Pal) ، پت (Pat) او نور .

---

(۱) سونوریز (resonant) ـ هغه غږونـه دي چې پـه منځ تـه راتګ کې یې شوریابیخې نه وي یادیرلږوي لکه (ر،ل،م،ن)

(۲) دساری په ډول: «لمر» یوه هجا ده خود (ل) څخه بیله هجا هم جوړیږي ځکه زورکې ورسره‌هم راتلای شي («معنی یې‌څخه تغییر نه کوي) ، چې په دې ډ ول «لمر» دوه هجـاوې(لـم) کیږي .

لیکوال: یوری کرا سوفسکی
ژباړونکی: محمدهاشم بشریار

دمنجمنت اخلاقي او سایکالوژیکي ستونزې

دسوسیالستي تولید منجمنت یااداره د کمونستي تولنیزې خپل ځانې اداري پړاوپر مختګ کوي. اودغه میلان یا غوښتنه هم په تولیدکي د اعظمي پرمختګ د راوستلو په منظور دنورو اضافي منابعو داري په وسیله نوره هم پسې تینګیږي. اوهم دغه دول یوا ځیني منابع دمنجمنت په انسجام او تنظیم اوهمدا شان دتولید دډیرو پخپلو فعالیتونو په منجمنت کې دیو زیات شمیر کارګرانو تولنیز فعالیتونه اوپه پراخه توګه دهغوی برخه اخیستل دي.

البته په دې برخه کې دمنجمنت دمسلکي اخلاقو اوهم د آمرانو دکړووړو اوفعالیتونو دسازماني او سایکالوجیکي پرنسیپونو مطالعه او ځیړنه دډیرې خاصې پاملرنې اوارزښت وړدي. او هم په عین حال کې ددغې ستونزې حل لـه مخه د اخلاقو په برخه کې دشوروي اتحاد په ادبیاتوکې متبودل شوي دي. اوهم دغه‌شی بیا په خپل ذات کې، په یوه تولیدي سازمان کې، دیو دول او یا بل دول اداري اړیکو ترامنځ ته کولو په منظور، دسازماني اوسایکالوژی رو شونو ازمویلو لپاره غوره پرنسیپونه چمتو کوي .

په یوه تولیدي سازمان‌کې دکار کوونکو ترمنځ دمسوولانه اړیکو رامنځ ته کول هم عمدي یاذهني او هم اخلاقي دواړه خصلتونـه لري . او هم په عیـن وخت کې دیوه اداره کوونکي او کار کوونکي ترمنځ دمتقابله اړیکو دجوړولو په پرنسیپ متکي وي ، او هم دغه لاره چې پـه عملي کې دغه پروسه پرمخ ځي ، تر زیاتې اندا زې دیوه سړي اخلاقـي رغښت تیاکي . چې په دې برخه کې بـیا هم د یوه سړي خپل ځاني ځو ناوي او هم دهغه د

انسانی کرامت احساس ، چی هغه ته کارل مارکس دیوه سری د ویر سترارزښت په لرلو سره قایل و ، دپوره پاملرنی ور وی .

دیوه تولیدی سازمان دگټو سره ، دکار کوونکو دگټو پیوستون او همدا شان د دولت دگټو سره دتولیدی سازمان دگټو پیوستون ، هغه یو اصلی اخلاقی هدف دی چی د اداری کړو وړو او هم د اداری اړیکو درغولوزړی جوړوی . او هم هغه اصلی اخلاقی اړیکی د همدغو اړیکو په شبکه کی ځان راڅرگند وی چی محتوایی دتولید اواخلاقی هدفونوپه همآهنگی او توازن کی خپله بشپړه راښیی . او هم دغه شی بیا په خپل ذات کی د اداری کار کوونکو د اداری فعالیتونو ټولنیزی خپل ځانی اداری او هم په خپله د کارکوونکو دپرگنیزتوښت څخه منشا اخلی .

اصلی اخلاقی اړیکی هغه وخت ټینگیږی ، چی لـه یوی خوا کـارکـوونکی دخپلـو ټینگو او پیاوړو فعالیتونو په بهیرکی دخپل تولید هدفونوته ورسیږی ، اولـه بلی خـواهـم بشپړ تـولیدی سازمـان داسی غښتلی او پیاوړی فعالیتونـه پـرمخ بـوځی چی دابتکـار او نوښت لپاره دهغوی تنده ماته کړی . چی په دی توگه سوسیالستی ټولنیزی اړیکی ، داداری او هم په عین حال ددغه دول ټولنیزی اداری ددموکراتیکو پرنسیپونو زمینه دشوروی یوه داسی سازمان ته اړه لری چی تر هرڅه لمړی په تولید او هم په مسلکی مفاهمه کی دشخصی ، کلکتیفی او ټولنیزو گټو په اتحاد او پیوستون باندی ولاړ وی .

دگټودغه هماهنگی او توازن ، دکارکوونکو دشخصیت پـه داسی رغښت بانـدی ولاړه ده ، چی هغوی داداری دیوی داسی دموکراسی په رامنځ ته کولو کی ، برخه واخلی ، چی هلته هریوکارگر داسی حقوق او امکانیاوی ولری ، چی دخپلی دستگاه په اداره کـی سهیم وی . او هم په عین حال کی ددغـه ډول ټولنیز اداری ددموکـراتیکو پر نسیپو نو زمینه دشوروی اتحاد دکمونست گوند دکنگرو په پریکړو ، دگونـد او حکومت پـه لایـحو ، دشوروی اتحاد دسوسیالستی جمهوریتونـو پـه اساس قـانون کـی بـرابـره شوی ده . چـی هـغه دا داری دستونزو په حـل کی دتولیـدی کلکتیفونـو او پـرگنیزو سازمـانونـو او هـمداشان ددغـه دول ستونزو په حل کی ، دهرهیوادوال دفعالی برخی اخیستلو په حق باندی په کلکه سره ټینگار کوی .

پـه دستگاوو کی ، دتـولید دادا ری ددموکـراسی پـه وده اوپـرمختگ کـی ، لینـنی پرنسیپونه ، په دغو دریو مهمو لاروکی په کارلویدلی دی : (الف) دپرگنیزو سازمـانونـو او داری واسطو گډ فعالیت ؛ (ب) پرا داری فعالیتونو باندی ، دپرگنو پـه وسیله پراخ کنترول

(ج) دپرگنیزو سازمانونو پهوسیله، پــه خپلواک ډول، دتولید د اداری دعینودندو پرمخ بیول. اوهم پهعین‌حال کی په همدی توګه دمنجمنت تولنیزه ستر اتیژی د منجمنت اوخپل ځانی اداری ترمنځ پههماهنګی او توازن ولاره ده .

دیوه تولید ی کلکتیف په تولنیزه اواداره‌کی ، عینی اداری آمرانه دندی په یو ډول ځانګړو ، نه اداری تنظیمونو باندی اوښتی دی . چی دغه پروسه بیا هم دمنجمنت د اریکو دکلکتیفی ار ګانونو د خپل ځانی اداری دارګــانو نــو او دخپل‌ځانــی ادا ری دخپــلی خــوښی دجوړید و پــه وسیلــه پرمخ ځی . آزادی او خپلواکــی سیمی منځ تــه راځی ، چی هلته هم «کوچنی » سیستمونه په خپلوا که توګه ، خپلی دندی پر مخ بیایی . اوهم د خپل ځانه داسی قابلیت او توان ښیئی چی کــولای شی ، دمستقیمی اداری لا س وهنی څخــه پرتــه ، دمحلی تولنیزو پروسودفعالیتونو لارښوونه وکړی .

له بلی خــوا ددغــه علمی او تکنالوژیکی انقلا ب په عصر کی ، په اداری کړوو ړوکی دکارکوونکو شاملول ، د ځانګړی اهمیت او ارزښت لرونکی دی . ځکه دغــه شــی ، ددوی دتصمیم نیولو د قابلیت سویــه لوړه وی ، او هم ددوی لپاره د پریکړو او تصمیمونــو ، پوهیدل آسانه کوی. او هم څرنګه چی تولید په متداوم ډول مودرنه او عصری بڼه نیسی، نو ور سره سره ، دمنځ ته راتلونکو ستونزو او مشکلا تو منظمومباحثو اوخبرو اترو ته هم اړه پیدا کیږی. او هم په همغه اندازه چی د مشکلو اوضاعو او حالا تــو شمیر زیاتیږی ، ور سره سم د پریکړو کول ، او بیا هم د هغوی تر منځ انتخابول لا نور هم پسی مغلق او پیچلی کیږی. او دغه شی هم له یوی خوا ، پــه هغو یو زیــات شمیر لا رو چارو کــی چی دهغو څخه انتخاب وشی ، او له بلی خوا هم پــه هغه لږ امــکان کی چی پــه هغه کی یوتن یوسم او سالم انتخاب وکړی، جوتیږی . نوځکه په دغه ډول شرایطواو حالا تو کی دیوی معتبری او سالمی پریکړی لپاره ،دپوهی او تجربو بــدلون، یــواساسی شرط ګڼل کیږی .

نن ورځ ، دتولید په اداره کی دکار کوونکو برخه اخیستل، پر تــولید باندی د دوی دزیاتیدونکی اغیزی ، یوه مهمه نښه ښیابه ده. او په عین وخت کی دغه پروسه د ډیر زیات ارزښت او اهمیت وړهم ده ، ځکه چی د غه شی وګــړی دکار او زیار اوا ستهلا ک، پــه اندازه کولو باندی ددولت وړهم ده، ځکه چی دغه‌شی وګړی د کار او زیار او استهلا که

دکنټرول دنشتوالي په صورت، دراتلونکو ځما لیکو نو لپاره چمتو کوي. لینن څرګنده کړه هر کله چې وګړي په واقعي توګه د ټولنیز تولید اداره کول ، په ځانګړي توګه زده کړي :
« دکمونستي ټولنې دلومړني فاز ... څخه دهغې لــوړ فاز ، ته ، دورتیر ېدو ، وروڼــه به په پوره دول سره پرانیستي وي» . په یوه تولیدي کلکتیف کي ، د منجمنت او خپل ځاني اداري تر منځ دکلکو او ټینګو اړیکو و ده، ددې زمینه برابروي، چې ټول کار کوونکي یوله بل سره په پوره هماهنګۍ کي خپل کارونه پر مخ بوځي . چې په دې توګه په منجمنت کې ددموکراسي پر مختګ، له یوې خوا دتولید سمون او ښه والي منځ ته راوړي او له بلې خواهم دیوه کار کوونکي دشخصیت دودې سبب کیږي. اوهم له همدې امله د کلکتیف دمنجمنت اصلاح او سمون اوهم خپل ځاني اداره، دهر فــرد تولنیـز فعالیت ته ډوره ښه وربښي.

دلته دتربیتي یا روز نیزې اغیزې دوه دولونـه شتـه: الف) «لـه کښته څخه پورتـه » چې هغه دهر فرد دسلوکو په داسې شــان تنظیمول دي چې دستو نـزو څخه په د کو حالاتو کي برخه واخلي ؛ ب) « له پورته څخه کښته » ، چې هغه هــم دلارښوونــو، امرونو، غوښتنو، دهیلو اونصیحتونو په ترڅ کي ، دیــوه فرد دســلوکو تنــظیمول دي. چــې په دې توګه په یوه تولیدي کلکتیف کي ، په ټولنیزو فعالیتونوکي ، په فعــال دول برخه اخیستل ډیر ډوره ګـټل شوي دي. اما شفاهي طرز او روش چې یــوازې په غوښتنو اونصیحتونو پاندې ولا ړ دي، ترزیاتې اندازې په کار کوونکــو کي ، منفي عکس‌العمل راپورته کوي.

دښوونې او روزنې ټولنیزه استراتیژي هم په دغه دوو دولو اساسي تضادونو پورې اړه لیسي : الف) په یــوه فرد باندې د ټولنې دغوښتنو پــه وسیله دایښودل شوې مسوولیت او دهغه د ټولنیز پوخ والي تــر منځ تضاد، ب) په یــوه فــرد باندې د اداري داغیزې او بیا هم ددغې اغیزې دمنلو په وړاندې دهغه د باطني ذ هنیت تر مــنځ تضاد . چې په دې توګــه په یوه منظمه اداره‌کي ، کار کوونکو ته برخه ورکول، یو داسې دول ښوونه او روزنــه ده، چې هم دافرادو د ټولنیز پوخوالي دســویې او هم دبهرنیو اغیزو پــه وړانــدې ددوی دعکس‌العملونو په بدلون کي ډیر مهم او اغیز من رول لوبوي .

په منجمنت او اداره کي دبرخې اخیستو څخونه ، دیوه فرد داخلاقي ښوونې اوروزنې لپاره ،د ټولنیزو- سیاسي مقولوڅخه یوه مقوله ده، اوهم دهمدغه دول کړووړو اوفعالیتونو پر ترڅ کي دي، چې یو څوک دښوکړو ورو ډوره ښې ترلاسه کوي . او هم پر مسلکي

نیمگړتیاوو بالقوه برې‌مومي . په تولیدي اداره‌کې دبرخې اخیستلوله لارې، یو سړی د کار نورو ساحوته لاره پیدا کوي، او په دې توګه دی په دې پوهیږي چې په خپل ځان کې داسې صفتونو او خصوصیتونو ته وده ورکوي چې په بیلا بیلوخوښتنو (نوښت، ابتکاري روحیه، ابتکاري ذهنیت، ملي روحیه، اوداسې نورو) بانـدې ابتکاري اغیزې وښندي. په دقیقانه توګه دهمدغه دول تولنیزوفعالیتونو په ترڅ کې دی، چې یوسړی په ځرګنددول په هغه رول باندې پوهیږي، چې دی یې باید د تولنیزو ضروري دندوپه ترسره کولو اوحل کولوکې ولوبوي.

اوهم دی کولای‌شي پـه دې توګه داقتصادي مصارفوپه مقایسه‌کـولواوهم دکاراوزیارپه نتیجو وپوهیږي، چې بیاهمدغه شی په خپـل ذات کې ددستګاه دچاروپه وړاندې دده‌شخصي مسوولیت ته وده ورکوي. اوهم دی داسې عادتونه اوخصلتونه ترلاسه کوي،چې دهغوپه ترڅ کې دتولید ستونزې ددوات دګټو په رڼا کې وګوري. او له همدې سببه دیوه سړي دروزنې لپاره داداري کاراوفعالیت یوه ډیره مهمه اوارزښتمنه نتیجه ددولت اوکلکتیف دګټوپه وړاندې دمسوولیت احساس ته‌وده ورکول دي . اوهم په عین حال کې همدغه شي د یوه سړي د فردي او تولنیز ارزښت‌دآزموینې لپاره دیوه تولنیز او سایکالوژیکي بنسټ په توګه کـار ورکوي . اوهـم دهغه ټنې تشباتي دشخصي اوانساني کرامت په وده کې ځان ځاوي .

په دې تـوګه ، په اداره‌کې د برخې اخیستوله لارې ، د کارکوونکي او تولنې ترمنـځ شخصي تولنـیزې اړیکې پر اختیا مومـي ، اویوه بدایه محتوی غوره کوي . او هـم پـه عین وخت کې یوکارکوونـکی په دوو رولونو(دتولید کوونـکي او تنظیم کوونکي) په ښان ځان ځرګندوي. او بیاهم د د غودوارو دنده وترکیب اویوځای کول دیوه سړيد تولنیزې هراړ-خیزې ودې نتیجې منځ ته راوړي . اوهم هرڅومره چې دغه فعالیت جامع اوبډای وي، په همهغه اندازه به دغه پروسه نوره‌هم قوي اوپیاوړې وي. اوهم دهمدغې پروسې په ترڅ کې دیوه سړي دژوندانه فعال اوپیاوړی دریځ بنه نیسي اوخپل ځان ځرګندوي . نوله همدې سببه داداري تولنیزه- سیاسي ستراتیژۍ ترهرڅه دمخه، په اداري کارونوکې دیوه سړي دفعالې برخې اخیستنې یوه ښه ده ، چې هغه هم داداري په ټولو کړو وړوکې دده دخپلې خوښې ګډون کول دي .

دکار کوونکي دغه حق چې په یوه تولیدي اداره کـې ، فعاله او پیاوړې ونډه واخلي پـه یوه دستګاه او یوه موسسه‌کې ، دسوسیالستي سیستم دتولنیزې اداري لپاره داصلي ګټو

مرکز پلل کیږي. خوله بلي خوا دپانګه والو دستګاوو او موسسو تـر شرایطو لاندې ، یو کارکوونکی د اداري موضوع ګڼله کیږي څکه چې پـه دغه ډول شرایطو کـې هغه مجبور او مکلف دی چې دتولید دکوچنې چاپیریال دغوښتنو دا تطبا ق پـه منظو ر ، خپل شخصیت ته تغییر او بدلون ور کړي . او هم دهمدغه دلیل له مخې دبورژوازي اداري مفاهیم، دیوه فرد پرسایکالوژیکي جوړښت باندې متمرکز دي .

دشوروي اتحاد په دستګاوو کې ، د اداري توامنیزه اقتصادي پرو سه د کار دریاتیلو نکی تولید، او دفرد دودي تر منځ ، دمطابقت پر قانون ولا ړه ده. ولـه هغ‌ې اصـله داداري سازمان له یوې خوا هڅه کوي ، چې، دیـوه فر د د کار او ریار ا و هم د هغه دخپل ځانې ابتکار تر منځ اعظمي توافق موجود وي. او له بلې خوا هم هڅه کوي چې دکار او زیار او هم دهغه دا د او قناعت اندازه چې ددغه کارڅخه تر لا سه کیږي. دهغوی دواړو ترمنځ بې تناسبي او بې موازنګي له منځه یوسي .

په تولیدي سازمانونو کې ، د دغه قانون پـه کار غورځول، دعلمي ا و تکنالو جیکـي پر مختګ پهوسیلهاسانه شوي دي نوځکه دغه ډول پر مختګ دکار دهغو د ولونو (میخانیکي عملیو ، فزیکي سخت کار ، بوشانته کار) څخه دکار کوونکو د آزادي او خلا صون اپاره ضت مقدمات را منځ ته کوي، چې هغوی نهشي کولا ی، دوی ته شخصي دا د ور په برخه کړي. اوتوماتیکي کول، لکه په هغه شان چې دکار په محتوی اوهم دهغه په شرا یطوکې بدلـون راولي . همداشان د تولید د جوړښت پـه کړیوکې ، د کارګر ځای ته هم تغییر ور کوي. اودغه شی هم بیا په خپل وار دکارپه دغو دریواصلي سا حوکې بدلونونه را منځ ته کوي: الف) دشاقه انساني کارونوله منځه تګ ؛ ب) دمیخانیکي کار دمهارتونو په ماهیت کې بدلونونو راتلـل؛ ج) دنورو تخصصونو را منځ کیدل (سمونکي ، پـه کـار اچوونکي ، اوداسې نور) اوهم په اوس وخت کې په نوې توګه دزړو حرفو او مسلکونو په چټک ډول سره پر مخ روانه ده، چې هغه هم بیا په خپل ذات کـې دهرې حرفې او مسلک په چوکاټ کې دفزیکي او ذهني کار پیوستون او ترتیب دی.

پـه کـار کوونـکـو کې، دمـوو لا نـه ذهنیتونـو وده او ا نـکشاف ، همـدا شان دهغې اقتصادي اخلا قي او سایکالوژیکي فضا په وسیله اسانه شوې دی ، چې په دیرو څو او غـوره کلکتیفونوکي لیدل کیږي. دکارپه هکله انتقادي او تحلیلي روش ، پـه جدي توګـه د تولـو

موافقو او مخالفو اړخونو موازنه کول، او د ډیرو مهمو پریکړو په هکله دقت او دهغوی علمي کول، دا ټول دهغو کارکوونکي دودي او پرمختګ لپاره ، داسې شرایط منځ ته راوړي، چې هغوی دسوسیالستي تولنې دپرمختګ دنوي مرحلې سره سم ضروري خصوصیات او صفتونه لري. او دغه خصوصیات او صفتونه هم په دې ډول دي: په پوره جامعیت سره دیوې دندې د لیدلو قابلیت ، دخپلې عقیدې څخه د دفاع کولو قابلیت ، دحقایقو دتحلیل کولو قابلیت او هم دهغوی څخه دسمو نتیجو رااېستل ، درښتینو پریکړو لپاره هڅه کول، دنوي لپاره احساس او دهغه سره مینه لري ، او همداشان دهغه دمتضادو اړخونو لکه خاموالي ، بې کفایتي ، فارملیزم او عدم مسوولیت پر ضد مبارزه کول. او هم په عین حال کې همدغه صفتونه دیوه سړي د ټولنیزو سلوکو څخه نمایندګي کوي .

په هرهغه ځای کې چې دپوهې د تطبیق لپاره اړه وي ، په همهغه اندازه دیوه سړي په همهغه اندازه دیوه سړي مسوولیت هم زیاتېږي : نو ځکه یو کارکوونکي نه یوازې ددې لپاره مسوول دی چې هغه کوم څه شي سرته رسولي دي، بلکې ددې لپاره هم مسوول دی چې هغه یاهغې څه باید سرته رسولي وای. اما داچې هغه کوم څه، ترسره کړي نه دي، البته علت یې دپوهې نشتوالي دی. چې همدغه دپوهې نشتوالي ، د کار په ډیرو برخو کې ، په خپله د یوه کارکوونکي ګناه ده. نو ځکه دپوهې او تکنالوژۍ د انقلاب په دغه عصر کې ، پوهه یو اخلاقي ارزښت دی. او له همدې سببه نورنو یوازې دکار پر مخ بیول کافي نه دي. او په دې توګه دنوښت او ابتکار څخه یو د ښه کار، دیوه سړي د ټولو قابلیتونو په کار اچونې ته اړه لري. او دغه شي دهرهغه سړي ارزښت ته هم وده ورکوي چې په تولیدکې برخه اخلي او همداشان دغه شي دهرهغه کارکوونکي دخپل ځای شعور نسبت جوړوي، چې هغه خپل ځان دمادي او معنوي ټولنیزو سترو ارزښتونو درامنځ ته کوونکي په توګه پېژني او قدر من ګڼي .

په دې توګه دسوسیالستي تولید سازمانول ، د اداري اړیکو انساني او بشري نور مونځه رامنځ ته کوي په عیني توګه، دغه پروسه په دوولاروکي تحقق مومي : لومړی ، هغه د دموکراسي نوره ودهم پرمخ بیایي او په منجمنت کې د وګړو برخې اخیستنې ته زیاتوالي او پراخوالي ورکوي. او دوهم، هغه دکلکتیوف دفعالیت په تولیدي مستحکم دوران کې ، دوګړو ابتکاري دخپلې خوښې د ګډون په توګه ځان راښيي .

د یوه فرد د متوازن انکشاف ، د کلکتیف او تولنیزو ګټو اپاره ، د پلان جوړولو فکتور ډېر زیات ارزښت لرونکی دی. او له همدی سببه هغه شرایط چې د کار په کلکتیف کې د تولنیز فعالیت لپاره غوره او په زړه پوری دی ، باید د یوه منظم پلان جوړولو له مخې د یوې تولیدی سازمان د ټول سیستم یو نه بیلیدونکی جزو وګرځی. نو له همدی سببه اقتصادی اداره کوونکی او د ګوندلیډرشیپ ، د کارګری اتحادیو ، د ځوانو کمونستانو د سازمانونو او د خپل ځای اداری دارګانونو په ګډون ، دودی او پر مختګ پنځه کلن تولنیز اقتصادی پلانونه جوړوی. چې بیا د همدغو تولو هدف او منظور د کار کوونکو د تولنیزو ـ اقتصادی زیاتیدونکو ارتیاوو تأمینول دی. په حقیقت کې ، یوه تولیدی دستګاه د سوسیالستی تولنی یو سازمانی واحد دی ، چې په هغې کې یو فرد د تولنیزو ګټو (د کار د شرایطو او د هغه لپاره پاداش ورکول ، د معاش سره رخصتی ، دارتقا لرلیدونه ، په پوره اندازه مادی هوساینه او داسی نور) د ترلاسه کولو په اندری ، او همدا شان د تولنیزو آزادیو) په اداره کې د برخې اخیستو حق ، د انتقاد کولو حق او داسی نورو) په حداو اندازې مانه ی خپله پوهه او داد ترلاسه کوی . او همدا بیان د یوه فرد د تولنیزو ـ اقتصادی ارتیاو د او اندازه ، د هغی دستګاه یا موسسی په روانسدی ددله ذهنیت تأئی چی په هغی کی دی په کار ګمارل شوی دی .

په سوسیالیزم کې ، د تولید ډیرلوړ او عالی هدف ، د فرد د زیاتیدونکو معنوی او مادی ارتیاوو تأمینول دی. نو له همدی سببه د یوه تولنیز ـ اقتصادی پلان یوه غوره او مهمه دنده داده چې د هغو هیلو او غوښتنو توازن په پام کې ولری چې ، یو تولیدی سازمان یې د کار کوونکو څخه لری ، او همدا شان د غه تکی هم په نظر کی ولری چې یو تولیدی سازمان تر کومی اندازې د خپلو کارکوونکو هیلی او غوښتنی اقناع کولای شی .

په اوس وخت کی ، پنځه هغه ډیری غوره او مهمی لاری چاری ، چې د یوه تولیدی سازمان د کار او فعالیت سره اړیکی لری ، ترلاس لاندی دی : لمړی د منجمنت او خپل ځانی اداری د اصلاح او سمون لپاره لاری چاری (د منجمنت د مرکزی کولو او غیر مرکزی کولو میتودونه ، د اداری د ستندرد او معیاری تشکیلاتو په کاراچول ، د مهال ویشونو سیستمونه ، د منجمنت اوتوماتیکی سیستمونه ، په علمی توګه د کار سازمانول ، د دفتری ماشینونو او آلاتو د په کار اچونی لاری ، منجمنت ته میخانیکی بڼه ور کول ، د اداری کارکوونکو

تحصیلی سویې لوړول، دجایزو او ستاینلیکونو سیستم ته وده ور کول او داسی نور)
په کار اچول شوی دی .

دوهم، دکار کوونکو دګډ کار او فعالیت په منظور، د تولنیزو ـ دموګرافیکی مساوی
شرایطو دترلاسه کولو لپاره لاری چاری په پام کی نیول شوی دی. او دغه لاری چاری
به مرسته وکړی چی دنارینه او ښځه کار او همداشان هغه وګړی چی دسن او مهارتونو له
مخی یوله بل څخه توپیر لری، دـ وی تـرمنځ موجودو نامتناسبونو تـه بدلون ورکـړی.
او همداشان دغه شی ، دهمو کار کوونکو ښی هـوی خپله روز بیزه سویه پرمخ بیایی او
په خپلو مهارتونوکی سمون راولی ، بیله دی چی ددوی جنس او سن په نظر کی ونیول
شی ، لږ ترلږه، ددوی دکار په ماهیت او محتوی‌کی یو شانته توب منځ ته راوړی.

دریم، داسی ځرګندی او روښانه تکنالوجیکی ، روحی ، فسزیولوجیکی او سازمانی
لاری چاری په کار اچولی شوی دی، تر څو دکار په پروسه کی بریالیتوب راولی. چی
په دی توګه دکار او سازمان دډیرو ښو اوغوره شرایطو پلان جوړول پر دغو تکو ولاړ
دی: الف) پـه پوره احتیاط او پـاملرنی سره د واقعی او اصلی (تخنیـکی ، روحی ،
فزیولوجیکی او روغتیایی) نورمونو طرح کول ؛ ب) دکار داخلا لوونکو هوا ملومختیوی
(په نوبت سره دکار او استراحت پر ځای کول، په نورمـال حالت سره دکـار، ددولـونو
او داسی نورو عواملو هیارول) ؛ ج) د کار دنظـم او انسجـام د واقعی علمی سیستمونو
په کار اچول، او داسی نور.

څلورم، دکار کوونکو دژوند دمعیارونو دلوړولو لپاره ، دمادی پوشان امتیازونـو
درامنځ ته کولو پـه منظور، مقدماتی پلانونو جوړ شوی دی. او دغه شی هم دمیاشتینیو
معاشونوزیاتوالی (دکار کوونکو دبیلا بیلو کټګوریو لپاره په مختلف دول)، او دتحفو
او جایزو بودجـه ، د جایزو او تحفو د تخصیص سموالی ، دکـور دشرایطـو سموالی او
کـلتوری اسانتیاوی (داستوګنی دځایونو تاکـل، دوړ کتونـونو وداني ، شدو خـوړنځي

دځوالو مختکښانو کمپونه، دسپورت وسایلو او موسایتخایونه، کتابتونونه، دکلتوري فعالیتونو ودانۍ، مانۍ او داسې نور) احتوا کوي .

پنځم، داسې لارې چارې په نظرکې نیول شوې دي، چې د هر کار کوونکې د ایډیولوژیکې او ټولنیز درېځ تینګوالی تأمین کړي. او دوی لپاره هم دغه ټکی په پام کې نیول شوی وی: الف) دکمونستي ښوونې او روزنې د پرنسیپونو سازمانول (دکار په ټول سازمان کې دکلکتیفي روحیې وده او په عامه یا پرګنیزه خپل ځانې اداره‌کې د ټولنیزو فعالیتونو هڅول) ؛ب) دسیاسي شعور لوړول (دسیاسي روزنې سیستم، تبلیغي او ترویجي فعالیتونه او داسې نور) ؛ج) دقانوني شعور لوړول (دمثال په توګه دکار ددسپلین د تینګوالي لپاره لارې چارې، او ددولتي مالکیت پرلور دسموذهنیتونو را پورته کول؛ د) د خپل ځانې اخلاقي شعور لوړول (دسم رقابت بنوټه وده ورکول او داسې نور)؛ ه) دښکلا پیژندنې د شعور لوړول (دذوقي فعالیتونو سازمانول ، د ټولو مینوالو لپاره کلبونه، آرتستیکي ننداړتونونه ، د ښکلا پیژندنې دزیر مو اصلاح او سمون ، او داسې نور) ؛ و) د ایکولوژي شعور لوړول (دطبیعي زیرمو په هکله دمعقولوذهنیتونو لرل ، د چاپېریال ساتنه او داسې نور) ؛ ـ ر) دوګرو دبدنې او جسمي ودې هڅول سپورتونه، او روغتیایي خدمتونه (؛ ح) دناوړه او فاسدو اعمالو مخنیوی (دغلو او لارې وهونکو، الکولیزم او دژوندانه په هکله دپیټي بورژوازي ذهنیتونو پر ضد مبارزه کول)

په هره اندازه چې په پوره توګه ،دکار کوونکو ټولنیزې او اقتصادي اړتیاوې تأمین شي ، په همغه اندازه، دوی دهغو غوښتنو په وړاندې تکړه او پیاوړي کېږي، چې د ټولنې په وسیله دیوه تولیدي سازمان په ترڅ کې ، په دوی باندې منلې شوې وي.

دکیریل زیکوف KIRILLZYKOV لیکنه　　　　دزرین شاه ظفرخیل ترجمه

بناری نفوسو ته
دچاپیریال دساتنی ښوونه اوروزنه

رموږ په عصرکی ددی ارتیا ثبوت نه لیدل کیږی چی د نړولښی هرغړی ته باید دچاپیریال دساتنی ښوونه او روزنه ورکړو. دچاپیریالی ښوونی اوروزنی پرابلمونو وروسته دځنګک له کلونودصنعت، ترانسپورت، انجینیری دقدرت او دکرنی دګړندی پرمختګک لهامله حدی پسه عوره کره. همدا وجه وه چی په ۱۹۷۰ کال کی ددی پیشنهاد ضرورت رامنځ ته شوچی دانسان میلا ن دی دهغه دچاپیریال ساتنی ته راوګرزول شی چی که څه هم دایوځایی او محلی سوال دی. خوخرنګه چی دنړولی نړی له نظره خورا اهمیت لری نود چاپیریال ساتنه یو ضروری شی وبلل شوه .

په ۱۹۷۷ کال کی د شوروری اتحاد د تبلیسی Tbilisi سیمه د حکومتونو ترمنځ دچاپیریال دساتنی دښوونی اوروزنی دلومړنی کنفرانس دکتنو اولیدونوځای وچی د یونسکو UNESCO او UNEP د موسیسی د سرپرستی په ګډون جوړشوی و. په کنفرانس کی یولړ سپارښتنی وشوی چی خلا صه یی دمختلفوهیواد و څخه دتجربوراټول او برسیره پردی په هغه اداره په تفصیل او هراړ خیزی خبری کول چی دچاپیریالی ښوونی اوروزنی دمتن او میتود دنده بهپه راتکونکی زمانه کی په غاړه ولری. د نوروتصویب شویوسپارښتونوپه لړکی ۱۲ ګڼوه سپارښت کی ویل کیږی داضروری خبرده چی Curriculum یاتعلیمی نصاب دجوړولوپه وخت کی دمیلا ن هغه مخصوص تکی، موقعیتونه او ځرنګوالی

په نظر کې ونیول شي چې په ښارونو کې د لیسو او کلیوالي سیمو کې د خاص تاریخي او کلتوري پلو موجودې. په ۳۷ ګڼه سپارښت کې ویل کیږي چې د بشر چاپیریال باید اصلاح شي او دامرام یوازې د ښوونې او روزنې په مرسته لاس ته راتلای شي.

د چاپیریالي ښوونې او روزنې سوال تر په ابتدایي توګه د عملي حل تقاضا لري هغه هم دریو مختلفو دلیلونه له مخې. لومړی دلیل دادی چې له نیمیایي زیات نفوس او زیات صنعتي تشبثات په ښارونو کې متمرکز شوي دي. په نتیجه کې دا ښارونه دي چې صنعتي مضر موادو په هوا کې خپروي او چاپیریال ځنګلوي.

دوهم دا چې د پلان د حلولو له مخې په ښار بسانـدې د نوي سیمې بدلون دا د ضرورت رامنځ ته کوي چې دا باید په نظر کې وي چې د تولید د ښار د پاره. همدا ډول بای دي ټکي ته پام موجود وي چې د صنعتي سیمې پراختیا د پلان له مخې د ښار زیږنده ده. دریم دا چې نفوس په ښارونو کې په زیاته اندازه متمرکز کیږي. څېړلې طبیعي په زړه پورې سیمې پریږدي چې دا هم د ښار د پاره ایکالوجي ecology (هغه علم دا اورګانیزم او چاپیریال ترمنځ اړیکو مطالعه کوي) پرابلمونه زیږوي دیر وته خپله سیمه او کلیوالي ژوند ور په یادیږي. کلیوالي سیمو ته ځي او را ځي، ډول ډول ګلان، بوټي او ګیاوې راوړي او د راز راز طبیعي ځنګلونو او داسې نورو ښایسته منظرو درامنځ ته کیدو سبب کیږي د سیلانیانو ټګ راټګ چې یوازې او په دایره توګه کیږي د طبیعت په مشکلات کې دیره مهمه برخه پرغاړه لري. یو شمیر ځایونه د سیلانیانو له امله وده کوي او پر له پسې پراختیا مومي.

په ښاري سیمو کې مخکني او روښانه اوسیدو نکي د چاپیریال ښوونې او روزنې عمومي دندې په غاړه لري چې دا دندې د ښوونې او روزنې په رسمي چوکاټ کې او په مختلفو لارو د اضافي تعلیمي نصاب په بڼه (په منځنیو او عالي تعلیمي موسسو) د ښوونې او روزنې ل مرام سره سم سرته رسیږي نن ورځ د شوروي منځني ښوونځي مسلکي او تخنیکي ښوونځیو او د لوړو زده کړو په عالي موسسو کې (وروسته د مینسک ال یونن Minsk all-union ا کنفرانس چې ۱۹۷۹ کال کې د چاپیریال ښوونې او روزنې په باره کې جوړ شوی و) د چاپیریال د ساتنې طرحه جوړه او تصویب کړه. د چاپیریال د ساتنې پروګرامونه په اوسنې وخت کې د منځنیو ښوونځیو په تعلیمي نصاب کې شامل دي د نوري تیاري تر څنګ د ایکولوژیشن (ecologsation دپا وه تول غیر بیولوژیکي مضمونونه په عمومي ښوونه او روزنه کې شامل شوي دي. هر

اړخیزه دسهلین دچاپیریال دساتنی دپراېلمونو دحلولو د پاره په نظرکی نیول شوی دی .

دایو واقعیت دی چی شوروی ښوونځی منځنی زده کړه اجباری بولی او دعمومی تعلیمی نصاب ضروری برخه یی گڼی. دښوونځی زده کوونکی په ښارو او کلیوکی پوښتان ایکولاجیکل ecological (داورگانیز او چاپیریال تر منځ د اړیکو د مطالعی پوهه زده کړه) تر لاسه کوی .

نوی تعلیمی نصاب په مختلفو سویو دژوند په ټولو برخوکی مخصوصه ښوونه او روزنه وړاندی کوی او معرفی کوی یی . د ecological پوهی بنسټونه زده کوونکو ته ور جوتیږی. دچاپیریال دچټلیدو د ټکنالوجی مخصوص کورسو نه او دصحت دپاره د مضرو صنایعو په مقابل دچاپیریالی ساتنی لاری چاری وړښی . د اقتصاد په ټولو ځانگو کی دا اهمیت زده کوونکو ته ور په گوته کیږی. دپورته مرام سرهسم دانفرادی مطالعی پروگرامونه ورته جوړیږی او په دی برخه کی زده کوونکی د مخصوص دسهلین سره اشنا او بلدیږی .

دایکالوجی ځانگی دبیالوجی او جغرافیی پسه پوهنځیوکی د شوروی په مختلفو پوهنتونوکی پرانستل شوی دی. په تخنیکی او مهندسی لوړ و موسسوکی زده کوونکوته دایکالوجی زده کړی ور کول کیږی په لویه پیمانه داکارپهځپل مسیرکی پهمخ وړل کیږی چی ښی نتیجی تری لاس ته راغلی دی. اقتصاد پوهان یوازی نه داچی ایکالوجیستان ته توجه کوی په خپله ایکلاجیکل دندی په غاړه اخلی او دازده کوی چی ځرنگه هغه په سمه توگه پای ته ورسوی .

دچاپیریال دساتنی دښوونی او روزنی غیر رسمی میتودونه دیر مهم رول لوبوی په تیره بیا په خاصه توگه د ښاری نفوسو په منځ کی. په شوروی اتحاد کی دځوانو نیچرلستانو په منځ کارته خاصه توجه کیږی او دطبیعت دساتنی په باره کی په پراخه پیمانه تبلیغات کیږی .

دځوانو نیچیرلیستانو نهضت وروسته ۱۹۲۰ کال له میدان ته راغی او دانهضت هغه وخت دیر فعال شو چی دلینن میرمنی نادیژدا کروپسکیا Nadezhda Krupskaya پههغه کی فعاله ونده واخیسته. په خپلو تحریرو دطبیعت پلوپانو یانیچیرلیستانو ته لارښوونه وکړه . دانهضت دښارو نو دهلکانو په منځ کسی دیر مشهور شو او دیر وزده کوونکو دطبیعی علوموعالی موسسوته دشمولیت میلان پیدا کړ.

اوداد شوروی دمشهورو بیالوجیستانو او جغرافیی پوهانو پهل له همدی څخای څخه شروع کیږی. کوم شی چی په دی نهضت کی ډیر مهم دی هغه داچی په ډیرو کوچنیانو کی یی دطبیعت دساتنی په هکله په زړه پوری مینه او علاقه پیدا کړ.

تبلیغات هم دی ته وقف شول چی زیاروباسی ترڅو په خلکو کی ایکالو جیکل شعور ښه وده وکړی.

په پای کی دساحو په زیاتیدوسره د چاپیریال دساتنی دسیمو زیاتوالی ښاریانو دپاره ډیر اهمیت پیداکړ. دتفریح دپاره دښوڅایونو دلرلوهیلودوی دی ته اړکړل چی دایکالوجی پوهه ترلاسه کړی. په شوروی اتحاد کی دچاپیریال دساتنی دمختلفو چینلونو له لاری دهیواد لسمه برخه سیمی دچاپیریال ساتنی لاندی راغلی. په دی لړکی د چاپیریال دساتنی په منظور یوسلسله بشپړ قیود په اقتصاد او تفریحی پروژوکی وړاندی شوی دی چی د ساتنی ۱۵۰ منطقی په ښه شوی چی ساحه یی له یوملیون هکتار مځکی څخه هم زیاتیږی.

دچاپیریال ساتنی په وظیفه او دندوکی دالاندی ټکی پر لپسی تعقیبیږی:

- دطبیعت د ډیرو ارزښتو(نمونه یی اولږ میندل ونکو) سیموساتنه او دد غوسیمو درار راز نباتاتو او حیواناتو ژوند خوندی ساتل.

- دطبیعی پروسو د تماکلی بنی او نظم دهغی ودی مطالعه یی په ایکالا جیکل سیستم کی یی کوی.

- دانتروپوجینک anthropogenic (دبشر څیړلو پوهه) بدلونو ژوند دساحی مطالعه کول،

- دنفوسو دچاپیریال دساتنی دښوونی اوروزنی سره مرستی اوددی مرام دپاره دپرسونل روزل.

سره له دی حقیقته چی د ښوونی اوروزنی کار د چاپیریال ساتنی عمومی دندی په غاړه اخلی خو داسوال تراوسه لا رموزپه هیواد کی ترمباحثی لاندی دی. دژوند په ساحه کی دچاپیریالی ساتنی دپاره مخصوص میلان په معیاری توگه پراختیا مومی. دلیدو نکولوی شمیر گروپونه دچاپیریال دساتنی اوپالنی په پیښو پاندی اغیره لری که څه هم ددی دسیلا بیانو دلیدو ساحه محدود وی او یو پوخ مسیرو لری دسیلا نیانو تنگ راتگ په پراخه پیمانه دی. دساری په توگه په موسمی رخصتیوکی سل زره حکلو دتبریدا Teberda دساتل شوی سیمی څخه لیدنه کتنه کړی ده. شرایط داسی برابرشوی دی چی دلیدو نکو سره د څیړنو کار کوونکی چو په نورو مهمو څیړنو بوخت دی دلید نو کتنو په وخت کی مرسته کوی.

دسیمې دپښتوانیو او سیندونکو له نظره دچاپیریال دساتنې دکارونو د سرته رسولو په لړکې دهرچا مسوولیت په خپله سویه تاکل کیږي او هرڅوک مکلف دی چې دچاپیریال ساتنې په پوهنه‌او روزنه کې دخپل وسه سره برخه واخلي. څوزمونږ له نظره دچاپیریال په ساتنه کې دګتورتوب مختلف تصویرونه نغښتي دي چې له هغوڅخه دضرورت په وخت کې دایکالوجي پوهنې اوروزنې او دپورتنیو مرام دپاره دمتخصصینو دروزلوکار اخستیلی شو.

لومړنۍ ساتل شوې چاپیریالونه په هغوسیموکې تشکیل شوي دي چې په هغو سیموکې پښوانفوسواسکو ګنه کوله. دچاپیریال ساتنې دسیمو څونډې توب ډیر تیښګه توجه غواړي.

دوهم داچې دچاپیریالي ساتنې دسیمو تازه طبیعت ډیرښایسته اوپه زړه‌پورې وي. له یوې خوا دسیلا نیانو سیلچي دطبیعت سره مینه‌لري او په اسانۍ سره اوریدونکو او لیدونکو ته درس ورکوي. له بلې خوا، دبې ضرورته تشریحاتو تحمیلول اولیدنې کتنې چاپیریالي ساتنې ته زیان پیښوي او دپلتنو تماسونه اړ‌ه‌وي.

دریم، دساتل شوې سیمز چاپیریال دعملي کارونو شکمنې تجربې چې دچاپیر یسال دساتنې څخه زمونږ په واک کې راتسول کیږي دامسرسته کسوي چې موږ د Founa Flora دیوې سیمې ډیوې دورې دنباتاتو اوحیواناتو څیړنه وکړو او طبیعي منظرې تر مطالعې لاندې ونیسو. دمحلي تصویرونوله مخې دطبیعي چاپیریال دمعلوماتو راغونډول ذاامکان راترګوتوکوي چې دتبلیغاتو زمینه داسې برابره شي چې په اسانۍ سره ددرک وړ شي.

په اخیرین تحلیل کې د شوروي اتحاد دچاپیریالي پوهې دلوړ مهارت پیژندنو کار دورځې دشرایطو سره ډیرو‌ړ او دپوهنې اوروزنې دکار د تبلغ دپاره ډیرمهم دی.

دچاپیریال دساتنې پوهنې اوروزنې ته سخت ضرورت لیدل کیږي. ځکه دانسان په ژوندکې دټکلا پیژندنې، رواني او قانوني پوهنې اوروزنې څېرو ی. تولیزې اقتصادي پوهې اودتخنیکي‌فکورې دپروسې ګتورې طبیعي منابع زیږوي. نودپورتنې بنسټ پربنا‌په په تولنه کې دچاپیریال‌دساتنې تجربه لرونکي متخصصین‌ولرلی شو. داطبیعي ده‌چې دچاپیر یال ساتنې په سیموکې یوازې‌په لږ اندازې دایکالوجي زده‌کړه‌تر لاسه کیدای‌شي. په عین‌حال کې دابایده وویوچې دشوروي‌دچاپیریالي ساتنې سیمي‌دڅیړنو مرکزونه دي او راز راز معلومات لري چې ددې معلوماتو‌په مرسته کولای شوچې د چاپیریال دساتنې عمومي پرنسیپونه تفسیراو تعبیرکړو او دطبیعي منابعوپه باره کې ګتوره منطقي پوهنه تر لاسه کړو.

د فلورا Flora او فونا Fauna په مخصوص سیمه کې له څیړنو او کتنو څخه لیدونکي ایکالوجي پراخه پوهه تر لاسه کوي. د فضا او چاپیریالي شرایطو د جوړښت سره سم د نباتاتو او حیواناتو ژوند په مختلفو برخو کې د ایکوسیستمونو Ecosystems سره په سترګو ګوري او ځانونه ورسره بلدوي.

دوهم میلان دادی چې دیریالز تفصیل غواړي د طبیعت له محلي تصویرونو سره ځان آشنا کول د طبیعي منظرو د فلورا او فونا سره بلدتیا ده. مخصوص لکچرونه، مطالعې او د لندې مودې د کورسونو پیل دی چې په هغو کې د قانوني اجسامو مواد شامل دي. داسې جوتیږي چې دا دول لیدنې کتنې د کار ګرانو د پاره ډیرې مهمې دي چې که پیشنهاد ونو په وخت کې د دوی له احساساتي میلان د سمښت سره لږه مرسته هم وکړي نو د طبیعت له اقتصادي اړخه په ښې نتیجې ترلاسه شي.

د ښوونځي د ماشومانو مسلکي روزل په داسې توګه چې د چاپیریال د ساتنې په عملي کارونو کې برخه اخلي د چاپیریال د ساتنې د ښوونې او روزنې دریم میلان دی چې د چاپیریال د ساتنې په سیمو کې پرمخ بیول کیږي لکه د اوس چې ویلې شو چې ښاري هلکان د ځوانو نیچرلیستانو یا د طبیعت د پلویانو په نهضت کې شامل دي.

څلورم میلان دادی چې د زده کوونکو او هغو متخصصینو ته چې د زده کړې د دندې په غاړه لري د عملي کار شرایط برابرشي. دا کار معمولاً په یوه چوکاټ کې د څیړنو او پلټنو او د چاپیریالي ساتونکو د تماسونو له مخې کیږي. هغه کسان چې په دې سیمو کې خپلې ازمایښې دوري تیروي د چاپیریالي ساتونکو سره تماس د دوی په کارکې مرسته کوي. دا دول زده کوونکي هم د هغه تعلیمي نصاب له مخې چې د کالیجونو او لوړ وعملي موسود علمي کدرونو له خوا لارښوونه کیږي، د چاپیریالي ساتونکو سره مرسته کوي.

برسیره پر دې د چاپیر یالي ساتونکو او څارونکو له خوا مشهور عملي کتابونه، فلم پلیټونه او پست کارتونه چاپیږي او د نباتاتو او حیواناتو رنګه عکسونو او البمونه او داسې نور وړاندې کیږي د چاپیریالي ساتونکو له خوا په راډیو او تلویزیون کې پروګرامونه خپریږي.

هدا دول د چاپیر یالي ساتنې د ښوونې او روزنې عمومي میتودونه د پیژندنې د ضرورتو تعبیر او تفسیر د ایکالوجي د نورو مونو د ملګک سره سم دلیدونکو او تماشاچیانو په واک کې ورکول کیږي.

آصف بهاند

شعر د خوشحال له نظره

شعر دانسانانو ترټولو پخوانی فکری هنری پدیده ده چی لومړنی‌نښانی یی هغو سندرو او آوازونو ته رسیږی چی او مړنیو انسا نانو به دکار په لړکی دخپل ستومانـه او دربدلی زړګی تسلی‌پری کوله . یو مشهور انګریزی شاعر او نقاد لیکلی دی: « له هغه ځایه چی شعر مخیل کلام دی او تخیل د پیدا ښت له پیل نه دبنی آدم خـاصه وه ، ځکه نو دشعر پیدایښت دانسان له پیدایښت سره یو ځای شوی د ی .» (۱)

دغه راز د شعر پیدایښت د بیلا بیلو نظریاتو په لړکی کرستو فر کادول په خپل مشهور اثر (په شعر کی خطا او ثواب) (Ilusion Reallity in Poetry) کی دا سی لیکلی‌دی: هره ټولـنه چی پـه نظر کی ونیسو او دهـغی ټوانی دهنری ابداعاتو تاریـخ ترکتنـی لاندی ونیسو ، شعر به دهغی‌ټولنی‌را منځ ته شوی‌هنری ښه وی. (۲) په د ی توګه‌موږ د ډیر و مفکور ینو ، محققینو او پوهانو په بیلا بیلو آثار روکی د غه نظریـه او د دی نظریی تاییدی مقالی او کتابونه ګورو چی د شعرپه لرغـو نوالی سره پـه بوه نظر دی.

دشعر لپاره ډیر یو په اوږ دوکی بیلا بیلو خلکو بیلا بیل تعریفونه ، تعابیر اومعناوی پیدا کړی دی. ارسطو وایی : « دشعر هدف دخلکوداعمالو او کردارونمایش‌دی.» (۳)

افلاطون دشعر په هکله خپل نظر داسی څرګند کړی دی :

« شعر له طبیعت نه یو ډول تقلید دی.» (۴) دانته په خپل مشهور اثر (کا ن دیویو)

کی دشعر په هکله داسې لیکلي دي: « شعر بایدبو ډول شعار یا کلي کیفیت وي... » (۵)
سکو لاستیکانو به په انتقادي ډول ویل چې :

« شعر انسانان بت پرستي او غیر اخلاقي پرهیزگاري ته رهنمایي کوي. » (۶)

کانت دشعر په هکله داسې وېلې دي :

« شعر له دې کبله چې د زړه له هیلو سره، د څیزونو له ښکاره بڼوسره پتلیږي دي، نو دزړه دهوساين او د ذهن د سپېڅلتیا سبب کیږي. » (۷) ځینو د«هنر دهنرلپاره» دتیوري په اساس شعرله ژوند نه لرې بولي. دسارې په توګه دفرانسې مشهور شاعر «سالر بودلر» دشعر هدف په‌هکله داسې لیکلي دي چې: «... شعر له ځان نه پرته بل هدف نه لري او نه شي کیدای چې بل هدف ولري.... » (۸)

اوځینو بیاددې دلې پرخلاف شعرله ژوند سره یوځای اونه بېلیدونکی ګڼي. د ساري په توګه د« اوګوست بارپیه» داخبره‌چې « دشعر هدف په ملت کې دروښنایي خپرونه ده. » (۹)

دلته دهمدې وروستي نظریې په تأیید سره دابايد وويل شي یوښه شعر هغه چې په رښتیا شعروي اوله هره ارخه دشعر حکم پرې وشي‌دتولنې له نویو غوښتنو، دردونو خوښیو اونوروشیانوڅخه‌خبری کوي. دایران مشور لیکوال‌صمد بهرنګي و یلی دی: « ښه شعر دخپل زمان اوخپلې تولنې لار، هغې تولنې چې دی په کې ژوند کوي؛ له یوه سیاست مدار، حتی کله کله له هغه نه هم‌دیر اوښه پیژني... شعر تر هرشي دمخه کلام دی اوکلام دفکر دلیږدونې ترټولو قطعي وسیله ده. فکرله هرشي چې پیدا وي. ترټولو زیات‌اوښه دکلام په‌وسیله لیږ دول کیږي. » (۱۰) دغه رازد ایران بل مشهور لیکوال دکتورلطفعلي صـورتـګـر، دشعر په‌هکله داسې لیکلي‌دي: «... شعردادبیاتو شیره اوروح‌دی ...» (۱۱) دشعرپه هکله د نظریاتو دبیلابیلو ډولونوپه لړ کې استاد ګل پاچا الفت‌هم خپل نظر ځرګند کړی دی. دی په‌خپل مشهور اثر (غوره نثرونه) کی دشعرپه هکله داسی وایی :

«... شعرته دعواطفو او احساساتو د ظهور اوتجلیاتو ګـوهطور وېلی شـو . » (۱۲)

په همدی لړکی شعرځینو دساعت تیری لپاره کار ولی اوځینو بیا دشعر دریښتینی رسالت پربناپه ټولنیزژوندکی کارورځنی اخیستی او دټولنیز وتضادونو اوپرابلمونو دحل په لاره‌کی‌یی کارولی دی.ځینودشاهانو، درباریانو، حاکمانو اولوړوطبقا توپه خدمت کی درلولی اودهغوی تعریف او توصیف کی یی درولی، اوځینو بیادخوار- یکښی انسان کریدلی ژوندپه‌کی انځور کری دی.

اوپه همدی بهیر کی دپښتو ادبیاتو اواتل شاعر، خوشحال خان ختڼک هم شعر ویلی اودهغه په هکله یی په رښتیاهم ډیر څه ویلی اولیکلی دی.

دخوشحال خان ختڼک څوارخیز شخصیت اوس ټولی ته ښکاره شوی.زموږ په سیاسی او ادبی تاریخ کی دده سیاسی او ادبی څیره تل پاتی او نه فناکید ونکی‌ده. دده دڅوارخیزه شخصیت یولوی اړخ دده ادبی څیره ده. دی په خپل وخت کی دنظم اونثر دمیدان اتل دی اوپه دواړودګرونوکی دلویو کارنامو او آثارو خاوند دی.

ده‌د پښتو ادبیاتو د ستر شاعر اولیکوال په توګه د خپل وخت د بیلابیلو مروجه علوموپه برخه کی خپل نظریات په عالمانه اوهنری‌ډول دبیلابیلو آثاروپه لیکلو سره څرګند کری دی. دبیلابیلو علوموپه برخه کی دده دلیکل شوو آثار دشمیر دبیلابیلو پوهانو له‌خوا په بیلا بیلو ډولونو ښودل شوی دی. ځینو ۲۵۰ بللی دی ـ ځینو ۳۰۰، خوموږ په هره برخه کی په مستند اولاس لرلی ډول یوازی په هغو آثاروخبری کوو چی همدا اوس یی‌په لاس لرو اوګټه ورنه اخستلای شو.

دخوشحال خان په لاس لرلو آثاروکی دشعرپه هکله په ټاکلی ډول دده‌په دوو اثرونوکی دده عالمانه نظریات‌موندلای شو. لومړی اثریی دستارنامه ده. په دستار نامه‌کی خوشحال خان ختڼک شعرته یی‌دهغه مهم والی‌له‌کبله یو هنر(څلورم هنردشعر دنظم) وقف کری دی.

اوبل اثریی‌کلیات دی‌چی په‌کلیاتوکی په دووټاکلو قصید وکی دی دشعر په برخه کی په ټاکلی ډول یی خپل نظریات څرګند کری دی.

خوشحال خان ختڼک په خپلو نوموړو آثاروکی دخپلو شرایطو اودخپل وخت

تراغیزی لاندی دشعرپه هکله خپل نظر یاحت لیکلی دی . دی شعر هنر بولی لکه چی په دستارنامه کی یی دهنرونوپه برخه کی هنرورته ویلای دی. دی وایی:

« داهنر چی دشعر دنظم دی، هم داخل د کسب ودکمال دی ، اما مشتق دی له شعوره.» (۱۳).

خونه داسی هنرچی دادبیاتو له چوکاټ نه وتلی اوپه اوسنیو اوو(۷) هنرونوکی دی ونه شمیرل شی اوله دغه اووهنرونونه برسیره دشعر په نامه دیوبل هنرپه توگه لکه څینو چی شعر یوجلا هنر بللی دی . دساری په توگه د «صورواسباب درشعر امروز ایران» کتاب لیکوال ښاغلی اسماعیل نوری ، دهمدی کتاب په «۴۵» مخ کی داسی لیکلی دی: « ... شعر غواړی چی دادبیاتو یوډول ونه داسی. شعرغواړی دادبیاتو لهسیمی نه ووزی اودادبیاتو ترڅنگه دیوه جلاهنرپه توگه ودریږی. (۱۴)

دشعرپه هکله دخوشحال خان په دووآثاروکی دده نظریات په ډیروټکوکی سره یودی. اوپه څینو لږوټکوکی سره جلا. او ددی کار لوی دلیل هم دادی چی ددستار نامی لیکل اودنومورو قصیدو لیکل څه ناڅه نولس کاله زمانی واټن لری. په دوارو برخوکی دڅینو جلاټکوپه هکله دومره ویلای شم چی په دغه نولس کلن زمانی واټن کی خوشحال خان ډیر څه زده کړی وو، ډیری نوی تجربی یی ترلاسه کړی وی، ډیر سری تودی یی لیدلی وی او ډیر کتابونه یی لوستلی اولیدلی وو. څکه په قصیده کی دده نظریا ت لږ قوی اوتر دستار نامی ښه دی.

خوشحال خان په دستارنامه کی دشعر ویلو لـه پاره دغه شرطونـه زدی : لومړی خودی طبیعی اوفطری استعداد ولری، دویم داچی د شعراصول لکه فنون او صنعتونه دی زده کړی، دریم داچی هغه څوک چی دشاعر په نامه شعروایی ، باید احساس اودرد ولری، څلورم ، داچی دهمدی زده کړیو شیانو تکرار اوکارول ډیر ضروری گڼی ترڅوچی دپوخوالی درجی ته ورسیږی. دی په دستارنامهکی لیکی:

« چی جبلی طبیعت دشعر لری، شعر دهغه دی . فنونه، صنعتونه یی پـه کسب حاصلیږی، که ډیر تحصیل دعلم وکا، صنایع بدایع دشعر زده، چی طبیعت دشعر جبلی

نه لري، خپره په نظم نه کا؛ دشعر جبلي طبيعت هم بويه، هم‌يې علم د صنايع بدايع بويه چي واړه زده‌کا، سوايي تر دانه‌ګك شيريني دشعر تعلق په درد په محبت لري چي پخنګي يې‌په استعمال» ((۱۵)

دخوشحال خان له نظره شعر هغه هنر، کسب وکمال دی چي سروکاريي له علم اوپوهي سره دی. دی وايي چي شعر ويل دهر چاکارنه دی: « پوهه يي دشواره ده، ويل يي ګران دی دهرچا کارنه دی... دشعر کار عظيم دی.» (۱۶)

څنګه چي دمخه هم وويل شول چي دپيړی په اوږدوکی شعر ته بيلابيلو خلکو دخپلو بيلا بيلو طبقاتي او ټولنيزو دريځو،و پر اساس‌اوله خپلي پوهي سره سم‌تعريفونه اوما ناوی لټولي اوويلي‌دی. خوشحال خان شعر ته« لګيدلي اور» وايي، «خانه بر انداز سينه ګداز » ورته وايي : « ددی خانه برانداز‌سينه ګداز څوتعريف توصيف کرم، لګيدلي اوردی چي‌هرڅه سره په مخ وري. ميلمه زوروردی چي‌واړه ويني دلرمانه خوري. » ((۱۷) دلته دخوشحال خان ختيك هدف له ميامه څخه شاعرانه تفکر دی چي شاعر دشعرويلوپه وخت کی‌دشاعرانه تفکرپه ترخ کی دهربيت دجوړولوله پاره دزړه وينی خوری:

هرکه سخن رابه سخن ضم کند　　　　قطرۀ از خون جگر کم کند

(دستارنامه، ۲۳ مخ)

خوشحال خان شعرله حکمت(فلسفی) سره هم پايه ګڼي اواصلي منشأ يې شعور ګڼي« مشتق دی له شعور.»، «دشعرپايه لويه ده. دحکمت سره ياد شوی‌دی. » (۱۸)

دی بيا هم په دی ټکی ټينګار کوی چي هغه څوك چي په دی لاره کی پوره علم او طبيعي استعداد و نه لري، نو ددی تونند باد (شعر) توان نه لری او په نړيزی «ځان به دخنداکا» څکه چي د ده له خبری سره سم «دشعر دعيب دجاسوسان ډير دی» او په هر وخت کی دشعر نقد ته چمتو دی که څوك يی له اصولو لږ شانتي ضاره وغړوی نوځان به دخنداکړی. خوشحال خان په خپله دستار نامه کی ليکلي دی : «دشعر طبيعت په مثال دتوند باد دی لويي ونی طاقت لری چي ورته ودريږی اوکه نه چي بنيادمحکم نه لری»

هغه ونی له ویخه ولوړ وی. قوت دعلم بویه چې ویخ یې پری محکم وی او که نه یې آفت به پاتی نه شی ، چې بی علم شعروایی ، څو نقصان لری :

اول خو به یې درست ونه وایی ، دشعر دعیب جا سوسان ډیر دی ، ځان به دخندا کا ، بل داچې که فقط دشعر صنایع بدایع دعروض علم زده کا ، قوت یې دنور علم نه وی ، خطا به ورځنی واقع شی ایمان به بای کا .

بل داچې دشعر مستی ډیره ده چې تاب یې دمستی دعلم په زور را نه وړی مخبط به شی.» (۱۹)

په دی توګه خوشحال خان خټک د خپلی دستار نا می په ځلورم هنـر کی دشعر د تیوری ، مانا ، تعریف او مبدأ په هکله خبری کوی او د خپل وخت او شرایط تر تـأثیر لاندی تولنی ته د شعر په هکله هغه څه ور کوی چې آ ن تر اوسه هم ورته په پوره علمی توګه ګټه اخیستلای شو چې دشعر په هکله د ده نظریات تر اوسه پسوری لـکه د ده نور نظریات ژوندی او تل پاتی دی .

دخوشحال خان د شعر او شاعری په برخه کی بله مهمه او د پام وړ خبره داده چې دی شعر دژوند لـه پاره استخدامـوی نه دروزی پیدا کولو او ساعت تـیری لـه پاره . ده د شعر په هکله د خپلی قصیدی په یوه بیت کی ویلی دی :

د هغه شاعر دانی وشه په ژبه   چې دشعر در دانی پاوری په مال

(کلیات ، ٥٤٠ مخ)

د ده په کلیاتوکی د دوو قصیدو په ترڅ کی په هکله د ده نظریات راغلی دی. دی په دغو قصیدوکی شعر ته ویلی دی :

دا خـبره بده نـه ده چا ویلـی   پـه تحقیق چې شعر حیض دی درجال

(کلیات ، ٥٣٧ مخ)

دشعر په هکله د ده لومړنی قصیده تول ۱۳۸ بیته لری چې مطلع یې داسی ده :

زه دشعر په کار هیڅ نه یم خوشحال   ولی خدای می کړ په غاره دا مقال

څنګه چې دمخه هم وویل چې دخوشحال خان دغه قصیده د بیلا بیـلو عواملو له

کیله د ده « دستار نامې» دشعر له هنري «څلورم هنر دشعر دنظم » قوي ده. په نوموړي قصیده او « دستار نامې» کې دشعر په هکله ډیـر گډ تـکې شته چې بیخي سره یو دي او په دواړو برخو کې راوړل شوي دي چې دلـته به دساري پـه توگه څو بیلـگې راوړل شي .
ده په د ستار نامه کې لیکلي دي : « پوهه یې دشواره ده، ویل یې گران دي، دهر چا کار نه دی.» (دستار نامه، ۲۳ مخ) او پـه قصیده کې هم همدا نظریـه لا په تیره ژبه داسې بیا نـوي :

شعر کار دهر فاسق دفاجر نه دی   نه دهر یوه وژ سترگی دگنگرل

(کلیات، ۵٤۰ مخ)

خوشحال دشعر ویل ډیر سخت کار بولي او دهر بیت جوړول یې دومره سخت گڼي لـکه چې یوه ښځه، ماشوم زیږوي . همدا نظر په دواړو برخو کې په یو ډول یې را غلی دی. ده په دستار نامه کې لیکلي دي : «یو یو بیت یې لـکه دفرزند زوول هسي شولي لري.» (دستار نامه، ۲٤ مخ) .

او همدا نظریه په همدې ډول کټ مټ پـه نوموړي قصیده کې داسې بیانوي :

په هر بیت یې هسې رنگ شولي درپاخي   لـکه زیږي په ډیر درد سره اطفال

(کلیات، ۵۳۹ مخ)

دشعر دنقد په هکله هم په دواړو برخو کې یو ډول نظر لري. پـه دستار نامـه کـې یې ویلي دي :

« دشعر دعیب جاسوسان ډیر دي...» (دستار نامه، ۲٤مخ) ؛

همدا نظر یې کټ مټ خپل شعر په ژبه داسې لیکلی دی ؛

بل که هر څو در گوهر پیي په شعر   عیب جـوي جـا سوسي کا د افعـال

هر شاعر یې په ویلو کوټ مندي کا   که پـه شعر کې تـه منـېسې دي مثقال

(کلیات، ۵۳۷- ۵۳۸ مخونه)

شعر باید دریښتني ژوند انځوروونکی وي، نه د پوچ اوبې مانا او بیا بیا تـکراري خبرو. دکتور نورزي دخوشحال خان په هکله په یوې مقالې کې لیکلي دي :

« خوشحال خان دشاعری بدی پمحر و څو کی وینی. په شاعری کی د دروغو مسابقه چی په پیری به پیری دبوی عنعنی په څیر چلیږی ، خوشحال خان یی نه خوښوی. د د په عقیده دشاعری لپاره پوهه لازمه ده...» (۳۰).

دخوشحال په کلیاتو کی د ده دشعر په‌نوموری قصیده کی بل تکی دا دی چی دی شعر دواکدارانو صفت کولو ته نه گماری ، پرته دپټکلو له صفته. ده ویلی دی :

زه مداح د هیچانه یم یی د کبلیو	د نور چاپه صفت نه لرم بوقال
نه می‌طمع له‌چاده چی‌مدح گوی‌شوی	نه می چاسره لباس شته نه تیتال

او صفت په مقابل‌کی یی بیاد انتقاد ژبه لکه دنوری تیره اوپری کوونکی ده، هر څوک چی بدکوی، انتقاد وی یی. دی وایی:

که‌له هجوی له غندنی درته وایم	فردوسی می‌په داکار کی نه دی سیال
فردوسی لری څوبیته له محموده	زه لرم داورنګ زیب دذم جوال
چی ددور شهنشا دذم لایق شو	د غندنی گنه هریو آق سقال
ماهم هیڅ تقصیرپه ذم دچاونه کر	داورنګ باد شاه په غاره داوبال

(کلیات ، ۵٤۳ مخ)

خوشحال خان هغه اتل شاعردی چی ساری نه لری. دشعرپه ویلوکی له هره اړخه چی ارزیابی شی ، نیمگرتیا نه لری اوپه دی لاره‌کی هرڅه ورته تیاردی ، دویلو تواد یی لری ، پوهه اوطبیعی استعدادیی لری اوپه دی لاره‌کی هیڅ دول خند نه لری ،خوله دی سره سره بیاهم له شعراوشاعری څخه نلیږی. ده دنوموری قصیدی په یوی برخه کی ویلی دی :

...

ونګ زمادشعر هیڅ‌سره سازنه‌دی	لکه سپی را پسی گرځی په دنیال
په جهان ترشاعریه بد څه نشته	خدای اخته مه‌کره سری په‌داجنجال

(کلیات ، ۵۳۷ مخ)

خوشحال دشعر ویلوله تولوشرطونو سره سم شعرویلی او دشعرله هنری اصولو سره سم یی په هغوشرایطو اوچاپیریال کی‌دشعرپه هکله یوڅه ویلی ، اوهرهغه چه چې

ده ویلی ترټولو لومړی یې پرڅان تطبیق کړی دی اوپه دی توګه یې پښتوژبې، پښتو ادبیاتو اوپه پای کې په ټاکلې ډول پښتو شعرته یې ساری خدمتونه کړی. دغه مطالب دی په خپله ژبه داسې بیانوی:

چې د شعر وشاعریه مذکور وشو ځه خوخوږ باسه زمایه حسب حال
قصیدی لـرم غـرا لـه هره یا بـه پـه حکمت په نصیحت کی مالامال
په تـعریف د دلـبرانو غـزلـونـه په صفت دسترګو وروڅوزلفوخال
په پارسی ژبه که نورترمابهتره یی په پښتو ژ بـه می ځـه غواړه مثال
بندوبست دپښتو شعر ماپـیدا کـړ ګـسهه شعر د پـښتوو وغـیـر سال
نه یې وزن نه تقطیع نه یې عروض وو دوه مصرع یې دخفیف بحر دوه حال
دغزل نه یې مقطع نه یې مطلع وه نه صفت نه یې تشبیه نه یـې مثال
مګرزه چې یې ګویا په شاعری کړم پښـتا نـه یـې پـوهـول ایزد تعال
په دا پندوبست په نورترما بهترشی پس لـه ماچـی کا دشعر قیل وقال

(کلیات، ٥٤٠ـ٥٤١ مخونه)

خوشحال خان په رښتیا دپښتو شعرعلم ډیر اوچت کړ، ده په رښتیا په هغه وخت کی دشعر دټولو اصولو پرېنا شعرته قتلمی سازی کړی اوپه نظم یې داسی لعل ودرو ښیل چې پښتو ادبیاتوته یې پاتی بداېی وروبښله. دده دهمدی علمی اوتل پاتی نظریاتو دده هراړخیز شخصیت هم پاتی کړی دی.

اخځلیګ

۱ـ الهام محمد رحیم، ادب مجله، پیدایش ومنشأ شعر، سال ۱۳٥٦، شماره اول، حمل- جوزا، ص ۱۱۹.

۲ـ همدااثر، همدا مخ.

۳ـ صورتګر لطف علی، سخن سنجی، سال ۱٤۳۱، ص ٥۹.

٤ـ همدا اثر، ۹٤ مخ.

٥ـ همدا اثر، ۹۲ مخ.

٦ـ همدا اثر ، ٦٩ مخ.

٧ـ همدا اثر ، ١١٧ مخ.

٨ـ از رمانتیسم تاسوریالیزم، ترجمه ونگارش حسن هنرمندی، موسسهٔ مطبوعاتی امیر کبیر ، سال ١٣٣٦ ، ص ٧٤ .

٩ـ روهی محمد صدیق، ادبی څیړنی ، دغلام محی الدین افغان دشپیتم تلین په ویاړ دننګرهار پوهنتون خپروونه، ١٣٦٠ کال، ٥٨ مخ .

١٠ـ بهرنگی صمد، مجموعهٔ مقاله‌ها، چاپ دوم ، انتشارات دنیا، ص ١٠٢ .

١١ـ سخن سنجی ، ص ٢٩.

١٢ـ الفت گل پاچا، غوره نثرونه، پښتو ټولنه، ١٣٣٦ کال، ٥٦ مخ .

١٣ـ ختټک خوشحال خان، دستارنامه، دکابل چاپ ، دپښتو ټولنی لخوا ، ١٣٤٥ کال ، ٢٢ مخ .

١٤ـ نوری علاء اسمعیل، صور و اسباب درشعر امروز ایران، چاپ اول ، سازمان انتشارات پامداد، سال ١٣٤٨ ، ٤٥ مخ .

١٥ـ دستارنامه، دکابل چاپ ، ٢٢ مخ .

١٦ـ همدا اثر ، ٢٣ مخ.

١٧ـ همدا اثر ، ٢٣ مخ.

١٨ـ همدا اثر ، ٢٣ مخ

١٩ـ همدا اثر ، ٢٣ مخ.

٢٠ـ اجتماعی علوم (مجله) ١٣٦٢ کال ، دویمه ګڼه ، داستاد نورزی مضمون.

نویسنده: س. ن.
گزینش وتلخیص م.ه.
از مجلهٔ پیام، ش ٥٤، پاییز ۱۳۵۳

"بیرونی" اندیشه ورزی آزاد اندیش

در تمدن اسلامی واژهٔ « فلسفه » (الفلسفه یاالحکمه) به گروه معینی از رشته های علمی که به مکتبهای مختلف «فلسفهٔ اسلامی » مربوط است ، اختصاص دارد. بنابر- این، عنوان« فیلسوف» معمولاً به کسانی اطلاق میگردد که در تعالیم و اصول عقاید یکی از این مکتبهای فلسفی استاد محسوب میشود. از این نگاه مورخان ومحققان قدیم ابوریحان بیرونی راهرگز جز وفلاسفه نشمرده‌اند ووابسته به هیچ یک از مکتبهای مشهور فلسفهٔ سنتی اسلامی ندانسته اند.

اما اگر مافلسفه رادر معنای کلیترآن چنانکه امروزه درغرب متداول است به‌عنوان یک گفتار منطقی وعقلانی دربارهٔماهیت اشیا فرض‌کنیم دراین صورت بیرونی رابایذ به صورت فیلسوفی بنگریم که مطالعهٔ افکار وآثار وی هم از آن جهت که او درزمینهٔ کلی تاریخ علوم عقلی اسلامی مقام شامخی‌داردوهم به‌خاطراین که‌از بینش عقلی وسیعی برخوردار بوده‌است، ضرورت پیدا میکند.

بیرونی دانشمند، محقق، مولف وفیلسوف بود ودانشپژوهی راهدف عالی زنده‌گی انسان میدانست. اوعلم ومعرفت رادر هرشکلی که بود محترم‌میشمرد وبنا- براین، در همه جابه جستجوی هرنوع علم ومعرفتی‌که‌قابل اکتساب بود، میپراخت.

بیرونی باآن دیدجهانی وصفات روحی و معنوی کم نظیری که داشت هم به سوی علوم یونانی وایرانی وهندی گرویده‌هم درزمینهٔ علوم دینی اسلامی وهم علوم ریاضی به مطالعات پرشور و پیگیری دست زده است. خصوصیت واقعاً استثنایی و کم‌نظیری که‌بیرونی دارد این‌است که‌اویکی ازبزرگترین ریاضی‌دانان‌ودرعین‌حال یکی ازبرجسته ترین مورخان عالم بشریت است وتقریباً درهمه زمینه های علمی ازنجوم گرفته تاداروشناسی کتاب نوشته است.

ولی‌شگفت اینکه‌بیرونی برخلاف ابن‌الهیثم، که‌از دانشمندان معاصر اوست، هیچ‌گونه اثر فلسفی مستقلی ازخود برجای‌نگذاشته است، مگرسوالات‌وجوابهایی (الاسئله‌والاجوبه) در مورد مسایل فلسفی وجهانشناسی وطبیعی بین اووابن سینا رد وبدل شده است.

واما درمورد آثار بیرونی که‌اکنون مفقود الاثر است باید گفت که این آثار ظاهراً شامل داستانهای فلسفی‌متعدد، ازآن جمله‌داستانهای تمثیلی«قسیم السرو» «وعین الحیاه» و« اورمزد» و« مهریار» است که اگر روزی پیدا شوند اهمیت‌بسیار زیادی خواهند داشت. باتوجه به اینکه این نوع متون فلسفی به صورت داستان درمیان آثار ابن سینا وسهروردی وسایر فلاسفهٔ اسلامی مقام مهمی دارد. برای درك افکار واندیشه های فلسفی بیرونی لازم است که انسان به آثار دیگر این دانشمند، که به تاریخ وجغرافیا وحتی به نجوم اختصاص دارد، مراجعه کند؛ زیراکه دراین آثار پیوسته میتوان‌مطالب مربوط به الهیات وجهانشناسی وطبیعات یافت که باصورت‌موضوعات علمی و تاریخی مورد بحث این کتب درهم آمیخته است.

درمورد کتاب « تحقق ماللهند» باید گفت که بیرونی دراین اثر نه تنها تعالیم و اصول عقاید هندیان را شرح داده، بلکه غالباً آنها را تفسیر کرده عقاید شخصی و تفسیر های متافیزیکی وفلسفی خودراهم دراین باره عرضه داشته است.

درکتاب«الاثار الباقیه عن‌القرون الخالیه »بیرونی نتیجهٔ مطالعات عمیق خود را در ماهیت زمان وادوار تاریخ بشری ونیز دربارهٔ منشأه نظمی که در طبیعت مشاهده میشود ،بیان کرده است. در کتاب «تحدید نهایات الاماکن لتصحیح مسافات المساکن»

منشأ علل وطبقه بندی علوم به عنوان موضوعاتی که با مسألهٔ منشأ خلقت عالم پیوند دارد ، مورد مطالعه قرار گرفته است. درمورد سایر آثار او هم همین مسأله صدق میکند. به علاوه این حقیقت که او برای ترجمه کردن به زبان عربی اثری مانند جوك پنتجكث (پاتانجالی) را درباره عرفان هندی برگزیده است، نشان دهندهٔ علاقهٔ شدید او به مسایل معنوی وحکمی است.

هرگاه انسان به تفحص در این منابع بپردازد وآنها را مورد مطالعه قرار دهد به این نکته کاملاً پی میبرد که بیرونی پیرو و طرفدار هیچیک از مکتبهای مشهور فلسفی زمان خود نبوده است . در میان مکتبهای معروف فلسفهٔ اسلامی میتوان مکتب مشایی (مکتب فلسفی اسلامی کهخودمکتبی است مستقل ، ولی از فلسفهٔ ارسطو تأثیر پذیرفته است) ومکتب اشراقی شیخ اشراق شهاب الدین سهروردی کهمعأثر است از مکتب حکمای ایران باستان که درون بینی و تجربهٔ عرفانی را شرط اصلی و لازم حکمت میشمارد برخلاف فلسفهٔ ارسطو که مبتنی بر استدلال واقامهٔ براهین منطقی است ومکتبهای دینی (کلام) وفلسفی دیگر را نام برد.

مهمترین جنبهٔ اندیشهٔ فلسفی بیرونی انتقاد شدید وغالباً مبتکرانهٔ او از فلسفهٔ ارسطو است که درسوالها وجوابهایی کهبین او وابن‌سیناوشاگرد ابن‌سینابه نام‌عبدالله معصومی رد و بدل شده است ، به چشم میخورد . بنا براین ، بیرونی به آن دسته از اندیشه گران اوایل دورهٔ تاریخ اسلام که با فلسفهٔ ارسطو مخالفت‌میورزیدند و در عین حال دانشمند علوم طبیعی نیز بودند ، تعلق دارد، مانندمحمد بن زکریای رازی که بیرونی‌هم اورا میستود و هم از او انتقاد میکرد .

بیرونی با همه تعلیمات فلسفهٔ ارسطو یکجا مخالفت نمیورزید ؛ بلکه میتوان گفت که از یکسو، با اتکا به ایمان راسخی که به دین اسلام داشت و از سوی دیگر ، با تکیه کردن بر روی منطق و تحلیل منطقی ومشاهدهٔ بسیاری از ارکان فلسفهٔ ارسطو از آن جمله ابدیت جهان و امکان تجزیه پذیری نامحدود ماده را رد کرد .

چیزی که برای درک تاریخ علوم عقلی در تمدن اسلامی اهمیت دارد این است که

که انتقادشدید از اندیشهٔ ارسطویی د رستمدن اسلامی‌چنان که بعدها یعنی از پایان قرون وسطی‌تا قرن هفدهم میلادی در اروپا اتفاق افتاد از طرف کسی که پیرو اصالت عقل باشد، صورت نگرفت؛ بلکه از جانب شخصیتی بود مانند بیرونی که ایمان مذهبی و عقاید متافیزیکی و جهانشناسی اسلام در وجود او ریشه های عمیقی دوانیده بود .

اگر ما بخواهیم به این نکته پی ببریم که چرا تمدن اسلامی و تمدن مسیحی‌میبایست در پایان قرون وسطی راههای مختلفی را پیش گیرد ، باید بدانیم که یکی از برجسته ترین منتقدان اسلام از دنیای ارسطویی همان فردی‌بود که جوکٔ بتنجل را وارد دنیای اسلام کرد و هم از ورزیده ترین شخصیتهای مسلمان در حکمت هند و ودانتا به شمار میرفت. در واقع میتوان گفت که مجموع آثار بیرونی عبارت از تلاش و کوششی‌است که برای تحقق بخشیدن به وحدت در انحای مختلف دانش و در سطوح مختلف هستی صورت‌گرفته است . انتقاد او از نظریهٔ ارسطویی‌در باره قدم جهان در دومین سوالش از ابن سینا بیش از هر چیز به‌این منظور است که حرمت اصل توحید حفظ شود .

مناقشات بین ابوریحان بیرونی‌و ابن سینا ومعصومی‌در این زمینه با یکی‌از مهمترین مسایل فلسفهٔ اسلامی ارتباط پیدا میکند؛ یعنی با اصلی که به موجب آن برای‌هر چیزی سبب و علتی لازم است. بیرونی قدم جهان را با خلق نشدن آن یکسان میشمرد و به عکس ابن سینا معتقد بود به اینکه حدوث عالم این مفهوم را در بر دارد که جهان خلق شده است . وسعت و تنوع مطالعات بیرونی در زمینهٔ طبیعت و تاریخ و اصول و عقاید سنتی‌راجع به زمان وجهان سبب شده است که او از طبیعت کیفی‌زمان واز این حقیقت که زمان مانند یکٔ مختصهٔ ریاضی به طور یکنواخت بسط وگسترش نمییابد ، آگاهی‌کامل داشته باشد .او همچنین با فرضیهٔ اونیفور میتاریانیسم (فرضیه‌یی که طبق آن نیروها و عللی که موجب تحولات گوناگون در تاریخ کرهٔ زمین شده است، همان نیروها و عللی است که فعلا مشاهده میشود) با اصلی که زمین شناسی و دیرین شناسی جدید آن را بسیار گرامی میشمرد، شدیداً مخالفت کرده برای دفاع از نظریهٔ خود هم دلایل علمی و هم دلایل فلسفی آورده است .

در نظر بیرونی زمان خاصیت دورانی دارد؛ ولی نه بدان معنی که پدیداری دوباره به همان نقطه یی بازگردد که ازآنجا حرکت کرده‌است ، بلکه منظور بیرونی از خاصیت دورانی زمان تغییرات کیفی و مطابقت‌بین عناصر مختلف زمان در داخل هر دوره است . بدون شک مطالعات عمیق بیرونی و آشنایی کامل او نه تنها با مفهوم قرآنی زمان که‌براساس دوره های‌مختلف نبوت مبتنی‌است، بلکه‌با تعلیمات حماسه های‌هندو به نام پورانا ها و بسیاری ازعقاید سنتی دیگر در باره معنی و مفهوم زمان و تاریخ به وی کمک کرده است تا راجع به معنی زمان محدود و دوره‌یی و مفاهیم ضمنی‌آن درآنچه مربوط به مطالعهٔ طبیعت و انسان است بیشتر از سایر فیلسوفان ودانشمندان اسلامی غور و تعمق کند .

یکی از جنبه های اساسی اندیشهٔ بیرونی که با بحث و گفتگوی او در باره زمان رابطهٔ بسیارنزدیک دارد، تحول وکون وفساد اشیاست که‌غالباً نداسته آن را بافرضیهٔ جدید تطور یکسان دانسته اند . درصورتی‌که فرضیهٔ تطور جز تقلیدی مسخ شده از عقیدهٔ سنتی سلسلهٔ مراتب‌وجود چیزدیگر نیست .

بیرونی از تاریخ طولانی زمین ، از تحولات ناگهانی و عمده در سطح زمین،که کوهها را به دریا ها و اقیانوسها را به خشکی مبدل کرده است و از این حقیقت که برخی از انواع ، مقدم بر انواع دیگر در سطح زمین ظاهر شده و هرنوع دارای دورهٔ زنده‌گی خاص خود بوده است ،آگاهی کامل داشت .

او پس از آنکه چشم انداز وسیع طبیعت را از دو دیدگاه زمان و مکان وتعلیمات متون مختلف را در بارهٔ آفرینش وتاریخ جهان مورد تفکر و تعمق قرار داده، به این اصل اساسی پی برده است که تحول و کون و فساد اشیا در این جهان عبارت از ظهور تدریجی و از قوه به فعل در آمدن همه امکاناتی است که ذاتی وجزء لاینفک هر موجود است .در یک شی تحول از شکلی به شکل دیگر وسیلهٔ افزایشهای خارجی نمیگیرد؛ بلکه هر گونه تغییر شکلی که در آن شی به وقوع میپیوندد جز نمایش وظهور امکاناتی ، که قبلاً در آن چیز وجود دارد، چیز دیگر نیست. به‌علاوه آنچه در دوره

خاصی از تاریخ به ظهور میپیوندد هیچچیز جز ظاهر شدن و شگفتگی امکاناتی که ذاتی و جزء لاینفک این دوره از زمان خاص است، نیست. این اصل که یکی از پایه های اندیشهٔ بیرونی را تشکیل میدهد، تبلور و تشکل یکی از اصول و عقاید معروف سنتی است. بیرونی در مورد مطالعاتی که در زمینه های مختلف طبیعت، خواه جاندار یا بیجان انجام داد و نیز در مورد تاریخ بشر این اصل را به کار برده است.

بیرونی فریکدانی بر جسته بود وانتقاد های او از فلسفهٔ ارسطویی بدا نگونه که در سلسلهٔ سوالات و جوابهای مبادله شده بین او و ابن سینا بیان شده است، نشان میدهد که این دانشمند در اصول کلی فلسفهٔ طبیعی به مسایل مربوط به حرکت ،زمان وماده دلبستگی عمیقی داشته است .

و اما در مورد ماهیت ماده باید گفت که بیرونی دراین امر در کنار متکلمان اسلامی قرار دارد . واقعاً عجیب به نظر میرسد که دانشمندی مانند بیرونی نظر های متکلمان اسلامی را در بارهٔ ماهیت ماده کاملاً پذیرفته باشد؛ چرا که دانشمندان مسلمان عموماً به پیوستگی و اتصال ماده معتقد بودند .

اگر کسی بخواهد به آراء و اندیشه های فلسفی بیرونی پی ببرد آنچه دروهلهٔ اول برای او اهمیت دارد، این است که از نظریهٔ بیرونی در بارهٔ علم و شیوههایی که انسان برای حصول علم باید به کار برد، اطلاع حاصل کند . نظریهٔ بیرونی دربارهٔ علم یک نظریهٔ پویا و در عین حال ایستاست، یعنی که او به گسترش و تکامل تدریجی برخی از اشکال شاخه های علم و در عین حال تغییر ناپذیری علم اولیه که از کشف والهام سر چشمه میگیرد، اعتقاد کامل دارد.

بیرونی نه تنها موسس رشتهٔ مذهب تطبیقی یا تاریخ مذهب بود؛ بلکه در زمرهٔ بنیان گذاران تاریخ علم هم به شمار میرود. با اینهمه او علم لا یتغیر را که به عقیده وی باید آن را درکتب آسمانی جستجو کرد و منشأ و نطفه گاه همه علوم تحول پذیر انسانی است هرگز از نظر دور نمیدارد. به علاوه بیرونی مدافع بزرگ علم محض وفایده آن برای کمال انسان بود .

عقیدهٔ «علم برای علم» بدانگونه که در مغرب زمین وجود دارد در اسلام هرگز متداول نبوده است؛ اما در متن تمدن اسلامی بیرونی بر خلاف کسانی که برای علم فقط به لحاظ سودمند بودن آن اهمیت قایلند، روی ارزش دانش محض و طلب علم برای نیل به کمال انسانی تکیه میکند:

از آنجا که بیرونی از درون جهانبینی سنتی سخن میگوید، بدون شک دفاع او از علم محض (نظری) و نظریهٔ کسانی که برای سودمند بودن علم (عملی) اهمیت قایلند، بالاخره دربالاترین سطح به هم میپیوندد؛ زیرا مگر ممکن است که امری مفیدتر از دانش، که زینت روح انسان و وسیلهٔ رسیدن انسان به کمال است، برای انسان وجود داشته باشد؟

خود بیرونی که جنبهٔ «لذت» راکه ازمشخصات تحصیل علم است باجنبهٔ سودمندی علم ترکیب کرده از پیوند بین این دو نظر کاملاً آگاه بوده است. در نظر او بین این دوجنبه جدایی واقعی وجود ندارد؛ بلکه اگر به عمیقترین معنی آن دو بیند یشیم هریک مکمل دیگریست.

بیرونی هرگز بردهٔ فقط یک روش خاص علمی نبوده هرگز فشار وسنگینی آن نوع ستمگری راکه روش شناسی بر دوش قسمت بسیاری از علوم جدید وارد می‌آورد، نپذیرفته است. اودر علوم مختلف برحسب اینکه علم مورد بحث چه راه وروشی رااقتضا میکرد ازروشهای مختلف کمک میگرفت. آنجاکه ضرورت ایجاب میکرد از استقراء مدد میجست ودرجای دیگر از مشاهده ویا تجربه وباقیاس و دربرخی علوم حتی به حدس وشهود عقلانی متوسل میشد.

بیرونی از دقیقترین دانشمندان علوم طبیعی است. اوهرگز دچار اشتباه نشدکه گمان کند که میتوان شیوههای علم تجربی رادر قلمرو مذهب باعلوم انسانی به کار برد. به همین جهت در سراسر آثار بیرونی که میتوان گفت خلاصه‌یی از تمام تاریخ علم را دربردارد روش واحدی یافته نمیشود؛ بلکه برای به دست آوردن انواع مختلف دانش برطبق ماهیت اصلی علوم شیوههای متعددی وجود دارد. اهمیت اساسی بیرونی

برای دنیای جدید و به ویژه برای دنیای اسلامی تنها مربوط به این نیست که او موجد وموسس علم مساحی واندازه گیری زمین بود یا فقط ارتباط به این ندارد که او وزن سنگهای گرانبها وفلزات رابه دقت تعیین کرد ویااینکه فلسفهٔ ارسطویی را از غربال یک نقد عمیق گدرانید؛ بلکه با لاتر ازهمه‌مربوط به آنست که او یک دانشمند برجسته ودانش پژوه بود؛ ولی اعتقاد نداشت که علم استدلالی قادر است ماراباکنه وطبیعت باطنی اشیا آشنا سازد وکفاف رفع همه احتیاجات اندیشهٔ انسانی را میکند. اوعالم بود بدون اینکه ازعلم‌بشری بت وصنمی‌بسازد وآن را مورد پرستش‌قرار دهد. او دانشمند منطقی بود؛ ولی عالم معنویت را،که پایگاه رفیع وبلندی دارد ، هرگز از یاد ابرد.

نیروی تشخیص وتمییز دراین دانشمند بسیار قوی بود واین استعداد شایان توجه به وی امکان داد تابه هرگونه علم ودانش مقامی راکه درخوروسزاوار آن بود ببخشد وبه هرعنصرجایی رااختصاص دهدکه طبیعت آن ایجاب و اقتضا میکرد.

بدینگونه او توانست باهمان دقت مفرطی که بزرگترین ریاضی دانان به‌کار میبردند به ریاضیات بپردازد وبادیدی بسیارعمیقتر ازدید دانشمندان امروزی که ذره یی از اطلاعات علمی بیرونی را ندارند و با اینهمه میکوشند که روشهای علوم دقیقه (علوم تحصلی) رادر قلمرو ادبیات وعلوم انسانی به‌کاربیرند . دربارهٔ علوم انسانی بحث وگفتگو کند. این استاد بزرگ اکنون هم متفکر نمونه‌یی به شمار میرود؛ ازآن نوع متفکرانی که اندیشهٔ توانای آنان اشکال مختلف علم را ازعلوم طبیعی گرفته تامذهب وفلسفه هماهنگ میسازد . نیز وجود بیرونی خود دلالت برآن داردکه در حدود یک جهانبینی سنتی گسترش وحتی کشف انواع مختلف علوم برای انسان امکان پذیراست. بدون اینکه زیرسلطهٔ اعتقاد به قدرت استثنایی‌وجابرانهٔ علم بشری واستدلالی‌که امروز در جهان حکمفرماست، قرارگیرد. اعتقادی که نتیجهٔ آن چیزی جزاین نخواهد بودکه ذهن آدمی راخفه کند ومحیط طبیعی اوراکه حامی ونگهدار انسان درگذرگاه این جهان است، نابود سازد.

عبدالله سمندر غوریانی

تیر پرتابی زینون

فزیک و روانشناسی

هر دوطرز دید دینامیک وستاتیک راجع به جهان ، از دوران یونانیهاتابه روزگار ما به میراث مانده‌است که برمانید وس مرعی آن بودکه باور داشت: هیچ چیز تغییر نمیکند وباز هراکلیت میگفت که همه چیز تغییر میکند وبه تعبیری که برترا ند راسل ازاین مکتب به دست داده است۔ که اوخود همانند سایر فلاسفه پیهم میان رد وقبول عقاید این دومکتب درنوسان بود ـ دید معمولی چنین میپندارد که اشیا وموضوعاتی هستندکه درتغییر ودگرگونی‌اند؛ مگر برعکس این نظر رایج ، برمانید وس میپنداشت که « اشیا» هستند و« تغییرات» نه . وباز هراکلیت میگفت که « تغییرات » هستند و « اشیا» نه.

زینون، که پیرو برمانیدوس بود، میکوشید تاوانمود بسازد که اگر مخالفان استاد وی به او طعن میزنند که باور به « ثبات» و« سکون » متناقض و متضاد با تجربه وشهادت حواس است ، همانطور اعتقاد به حرکت وتغییر نیز انباشته از تضاداست وگویا برای نخستین بار این زینون بود که مسأ له « تضاد» رادرحرکت کشف کرد وما اگر تضاد را در«منطق»نپذیریم ، مجبوریم که «حرکت» رادر« تجربه» نفی کنیم وبلز اگر به حرکتبه

و «تغییر» در عمل قایل شویم به پذیرفتن «تضاد» و «تناقض» در «نظر» مجبور میگردیم.

تفسیر های گذشته از استدلالهای زینون بیشتر متمایل به آن است که گویا زینون میخواسته است با طردونفی «تضاد» اصل «حرکت» رانفی کند واماتفسیر های جدید بیشتر به این نظر میلان دارد تاوانمود بسازدکه زینون منکر حرکت نه، بلکه معتقد بـه اندیشهٔ تضاد وتناقض درپدیدهٔ حرکت است که تحلیل افلاطون ازنظر برمانیدوس دررساله «ایده» همین تغییر جدید را تأیید مینماید.

آنچه که، قصد آنرا کرده‌ایم این‌است که تانشان بدهیم، استدلال زینون درمورد حرکت وتحلیل وی ازمسألهٔ تیر پرتابی با فزیک جدیدوروانشناسی هردو هماهنگی دارد چونکه وحدت این هردو تفسیر راوعده داده بودیم.

نخستین استدلال زینون بر نفی حرکت همانطورکه شهرت یافته همان برهان تنصیف است که اگر پدیده حرکت «حقیقت» و «واقعیت» داشته باشد، معمولاً باید که یک نقطهٔ مادی ویک مسافت معینی را ازنقطهٔ A تا نقطهٔ B دریک مدت معینی طی نماید . اگر مسیر حرکت را از نقطهٔ A بـه سوی نقطهٔ B انتخاب نماییم، جسم متحرك از نقطهٔ A، قبل از و صول به نقطهٔ B باید مسافت میانگین را که با لفرض نقطهٔ C است بپیماید و باز پیشتر از آن نقطهٔ میان A و C را که همان نقطهٔ E است طی کندوباز نقطهٔ میان A و B رابه همین‌قیاس. بنابراین، عبوراز یک‌مسافت نامتناهی، یک مدت نامتناهی راایجاب مینماید وطی یک‌مسافت معین AB دریک فاصلهٔ زمانی معین متضاد با عقل ومنطق است. به خاطر مقاومت در برابر چنین طرز ارائهٔ مطلب با لا، مخالفان زینونوبرمانیدوس استدلال میکردند که اگرمسافت میان A و B تالایتناهی قسمت میگردد، همان مدت معینی که جسم مذکور نقطهٔ A تا B را در مینوردد، همانند امتداد میانA وB نیز میتواند تابینهایت قسمت گردد، پس اشکالی در کار نیست. زینون با استفاده ازهمین طرز توجیه مسأله، فی‌الفور ازدومین برهان خویش ، که به نام برهان «تیر متحرک» یاد میگردد و ما آن را «تیر پرتابی» یاد کرده ایم باوضوح هر چه‌تمامتری‌نتیجه‌میگیرد که‌تیر متحرک‌در هر لحظه که‌آن رامینگریم‌ساکن‌و بیحرکت‌است.

اگر مدت «مسافت» طی شده در نظر گرفته شود ـ که انیشتاین پس از دو هزار سال آن را اعلام نمود ـ ما مجموعهٔ نقاط میان A و B را مجموعه‌یی از لحظه های میان A و B بایکدیگر مقابله و مقایسه مینماییم و از طریق رابطهٔ یک به یک میتوانیم هر یک از این دو سلسله، هر واحد از زمان (لحظه) را از یک سلسله با هر واحد از مسافت (نقطه) از سلسلهٔ دیگر، جور و هماهنگ میسازیم. وقتی که این دو سلسله بنا بر فرض همسانی مدت و امتداد، تطابق و هماهنگی کامل پیدا میکند، میتوانیم در برابر هر حالت «دینامیک» از یک سلسله (لحظه) یک حالت «ستاتیک» از سلسلهٔ دیگر (نقطه) را قرار بدهیم و بار از تساوی میان نقاط و لحظات، همانند زینون نتیجه بگیریم و بگوییم که تیر متحرک در همان «لحظه»یی که در «حرکت» است در همان «نقطه»یی که قرار دارد ساکن و بیحرکت است. این برهان با دو برهان دیگر زینون که به برهان آشیل و سنگپشت و برهان میدان مسابقه شهرت دارد، در طول تاریخ فلسفه، گاه به شوخی و گاه به جد عنوان شده هرکس فسانه‌یی گفته و در خواب شده کس زین شب تاریک ره به بیرون نبرده است. ما نیز کوشیده ایم تا صور و اشکال همین برهان «تیر پرتابی» زینون را در مبحث پیوند میان فزیک و روانشناسی سر از نو مطرح بحث قرار دهیم و ببینیم که در فزیک جدید و روانشناسی چه اندیشه هایی با نظر زینون در تضاد است و یا که هماهنگی دارد.

در فزیک میکانیک مسیر یک نقطهٔ مادی را در حرکت بررسی مینمایند و درحقیقت امر اصطلاح «حرکت» با اصطلاح «مسیر» پیوند و گره خورده است تابدان حد که یکی از این دو، آن دیگری را تداعی مینماید و برای آنکه مسیر یک نقطهٔ مادی را در هر لحظه از زمان، معین و مشخص بسازند باید که همزمان موضع همان نقطهٔ مادی با انرژی‌ که آن را به جلو میراند، معلوم باشد.

اصل تعیین همزمان «موضع» و «سرعت» به مفهوم آنست که «مدت» با «امتداد» همانطور که زینون میگوید تقارن و همبستگی دارد واما اگر بخواهیم همین شیوه مطالعهٔ پدیده‌های فزیکی را در بررسی نمودهای اتمی به کار ببریم بنابه تحقیقات هایزنبرگ

گ که درمقالت پیش به آن اشارت کردیم، مجبور هستیم که درمطالعه وبررسی
رکت» از «مسیر» چشم بپوشیم، چون دیدیم که اگر بخواهیم «سرعت» رابه طوردقیق
ازه بگیریم، مجبوریم تااز «موضع» صرفنظر نماییم وباز اگر موضع رابه طوردقیق
ین نماییم، ناگزیر باید از «سرعت» چشم بپوشیم و ترجمهٔ این دوتعبیر ازنگاه مکتب
نون وهراکلیت بدین معنی است که «تیر هست» موضع معین است و «حرکت نیست»
عت نامعین است وباز «حرکت هست» سرعت معین است و «تیرنیست» وموضع
معین. واشیا هستند وتغییرات، نه «زینون»' وتغییرات هستند واشیا، نه «هراکلیت».
ی اگر خواسته باشیم بگوییم که تیر موجوداست وحرکت هم دارد وبه اصطلاح
یزنبرگ بخواهیم بدانیم که دریک لحظهٔ معین موضع وسرعت الکترون چگونه است،
جبور هستیم که اصل احتمال ویانامعینی را بپذیریم، چنانکه هایز نبرگ همین طرح
رابط میان موضع وسرعت راتا حدود یک اصل «نامعینگری» ارتقا داد؛ ولی ماباز
م نظیر همین اصل نامعینگری رانزد فلاسفهٔ یونان باستان وبه خصوص انکسیمان
یابیم که او اصطلاح «اپیرون» ویا «نامتناهی» رابه کارمیبرد که مراد ازآن نامتناهی در
کیف» است ونه درکم، چونکه نامتناهی در «کمیت» را تاهنوز یونانیها مطرح نکرده
ودند. بنابراین، اگر «اپیرون» رابه مفهوم نامتناهی درکیف ویانامعین بگیریم، همان
بیر انکسیمان در حقیقت امر به همان تعبیر هایز نبرگ نزدیک میگردد.

این طرح مسأله درفزیک جدید بود واما در روانشناسی ازهانری برگسون در
روان معاصر مثال می‌آوریم.

ازنظر برگسون نظریهٔ معرفت پیوند نزدیک بادانش زیستشناسی دارد ودر
قیقت این عادات عملی وزیستی ماست که نقش پایایی درتفکر نظری ما نسبت به
طالعهٔ پدیده‌های طبیعت برجای میگذارد. چون پیشتر ازآنکه ماحیوان عاقل ویاحیوان
یاسی- به تعبیر ارسطو- باشیم، پیش ازهمه یک حیوان «صنعتگر» هستیم وپیهم درامر
ار وصنعت روی اشیای صلب واجسام سخت عمل میکنیم وبه‌اشیای فرار وگذرا کمتر
وجه داریم وطبیعتاً عادت به اینکه سکون رابر حرکت وتجزیه را بر ترکیب ترجیح

بدهیم، درنزد ماقوت میگیرد ونیرومند میشود. بنابراین، «مدت» راهمانند «امتداد» و«زمان» رابه صورت «مکان» و «کیفیت» رابه گونهٔ «کمیت» و«صیرورت» رابه‌مثابه «صورت» و «حرکت» رابه شکل «سکون» بررسی مینماییم واین طرز تفکر که ازعقل عملی نتیجه شده‌است، مطالعات مارا درمورد عقل نظری به بیراهه میکشاند.

طورمثال همان تصورات زینون در مورد حرکت ازنگاه برگسون بهترین گواه این ادعاست کـه دیدیم چگونه زینون حرکت رابه صورت سکونهای متوالی ومدت را همانند امتداد میگرد.

وباز مثال جالبتری از دوران معاصر، همین تیوری انیشتاین دربارهٔ زمان ومکان است که ازنظر برگسون، زمان راکشنه وآن‌را به‌صورت یکی‌از امتدادهای فضا «بعد چهارم» معرفی کرده‌است. حالانکه ازنگاه بـرگسون «کیف» است و «شدت» ونـه «کمیت» و«امتداد». چونکه زمان چیزیست که باآن تنفس‌میکنیم ونه آن رمزی که در درمعادلات ریاضی به صورت« T » نموده می‌آید. ازنظر برگسون مادر مطالعهٔ حرکت باید که میا ن دوچیزبه تما یز وجدایی قا یـل شویـم : نخست فضا یـی که طـی شده و باز عملی که به وسیلهٔ آن همان فضا طـی شده است ؛ مـگر ماخصوصیت تجزیـه پذیری فضارابه «عملی» که درهمان فضابه وقوع پیوسته است نسبت میدهیم ،غافل ازآنکه مابایدِ «شی» راتجزیه نماییم ونه« عمل» را. چونکه اگر همین« عمل» راکه در درازنای فضا گسترش یافته است، هما نند امتداد خود فضا تجز یـه نماییم ، در حقیقت واقع ماآن را منجمد ومتحجر ساخته ایم.

ازنظر برگسون اینکه زینون میگوید که تیرمتحرك درهر لحظه ساکن است به واسطهٔ آنست که مکتب زینون« عمل» حرکت را با« فضا»- یی که طی شده است، یکی میداند وجای تعجب هم نیست که « حرکت» راهمانند« سکون» بررسی نماید و«عمل» رابه« شی» تعویض کند.

وادعای زینون درآن صورت راست ودرست میبود که موضع (فضا) درهر لحظه با« حرکت» (عمل) انطباق پیدا میکرد.

- ازنظر برگسون تیر متحرك درهیچ یك ازنقاط فضا قرار ندارد ؛ اما احتمال داردکه دراین ویاآن نقطه از فضا باشد.

این تعبیر برگسون آنطورکه ملاحظه میفرمایید به طور تقریب همان گفتهٔ هایزنبرگ رابه خاطر می آوردکه عبارت ازاصل عدم تعین است.

منابع و مآخذ

(۱) تکامل خلاق، هانری برگسون، قاهره: سال ۱٤۱۵(ترجمهٔ عربی)

(۲) ماده وحافظه ، هانری برگسون، دمشق: سال ۱٤۱۲(ترجمهٔ عربی)

(۳) معلومات بیواسطهٔ وجدان، هانری برگسون، بیروت: سال۱٤٤۵(ترجمهٔ عربی)

(٤) فزیك ومیکروفزیك، لوی دوبری، قاهره: سال ۱٤۱۲(ترجمهٔ عربی)

(۵) تاریخ فلسفهٔ غرب، برتراندراسل، تهران ; سال ۱۳۵۵.

(٦) متافزیك الیاتها وپارادوکسهای زینون ،رسالهٔ علمی، کتابخانهٔ پوهنتون کابل.

عبدالله عادل خراسانی

ازسواد آموزی تا دانش آموزی

اگر بپذیریم که دست یافتن به اهداف انقلابی قبل ازهمه مستلزم درک حقانیت و سودمندی خواستهای انقلاب درجامعه وترویج آن درمیان مردم وپروردن ایمان به پیروزی انقلاب ازیکطرف، همچنان باطل بودن وشکست پذیری حتمی قطب مخالف انقلاب ازجانب دیگر، روان توده‌هاست، بدون شک باید پذیرفت که دست یافتن به این ضامن نخستین اهداف نهایی انقلاب، لازمهٔ داشتن آن محمول معنویست که بتوان به اتکابه درفش سرخ رفتن قافله های پیروزی راحمل کرد وتا آخرین مرز خواستهای انسانی برد که این محمول چیزی جز همان رهتوشهٔ معنوی سواد ودانش، که میشود درپرتوآن ذهن وروان راصیقل داد؛ پرده تاریک جهل را درید، ایمان به پیروزی حق ونیروی آگاهی رادر ذهن آفرید ودرسایهٔ آن فرد انقلابی وجمعیت کثیر مردم را، که دربیدانشی، بیشتربه ماشینهای خودکار وعناصری که به نیروی غریزه راه میروند همانند‌اند، به انسانهای آگاه وداناکه خویشتن را قربانی میکنند وحماسه می آفرینند تا انقلاب ادامه یابد وتا مرز پیروزی کامل برود، مبدل ساخت.

ترویج اندیشه های انقلابی درمیان مردم وپروردن آنان بانور اندیشهٔ مترقی، نظم بخشیدن فعالیتهای پراگنده آنان وتشکیل صف واحد مردم در برابر دشمن وایجاد

فضای اعتماد درمیان آنان اگر تا حدود معینی مربوط است به نحوهٔ عملکرد نیروهای انقلابی وعناصر پیش قدم جنبش، بدون شک ازجانب دیگر، مستقیماً مربوط است به سطح بینش فکری وشعور سیاسی مردم که این امر درمیان جمع توده های‌محروم ازنور سواد ودانش‌مشکلات عظیمی را دامن زده وحتی باعث ناکامی برخی‌عملیات انقلابی میگردد.

در تاریخ جنبشهای انقلابی‌وآزادی خواهانه فراوان میتوان نمونه هایی‌را سراغ گرفت که نیروهای ضد انقلابی وسیاهکار برسر نوشت مردم دوباره تسلط یافته اند وآنهمه خونهای ریخته درمیان سنگرشها وریگستانهای تاریخ خشکیده وهدر رفته است. بیگمان عوا ملی‌متعدد تطبیق این‌تراژیدی بهاراجان بخشیده است؛ ولی نمیتوان انکارکرد که بیسوادی وعقب مانده‌گی‌ذهنی مردم نیزبدون شک یکی ازآن مهره های اساسی بوده‌که درحمل آن گردونهٔسیاهی، نقش داشته‌است.

درنخستین قدمها وآغازفعالیتهای انقلابی زمانی که هنوز حوادث، پیچیده‌گی اختیار نکرده‌است، به خصوص زمانی که توده هابنابربیرحمی وجنایتکاری قدرتهای مستبد واستعمارگرتحریک شده‌به هیجان می‌آیند، یک حزب انقلابی میتواند با استفاده ازاین زمینهٔ مساعد شرایط ذهنی‌انقلاب رافراهم آورده توده‌ها رابه منظورضربه‌زدن حاکمیت ارتجاع وحتی‌کسب قدرت سیاسی متشکل نموده، به دنبال خویش بکشاند، ترویج دانش وسواد درچنین شرایط به‌آن پیمانهٔ وسیعی‌که درحالات بعدی وبه‌منظور تشدید فعالیتهای همگانی اجتماعی ـ سیاسی و همچنان حالات فوق العاده نظامی ضرورت میافتد، لازم به نظر نمی آید.

اماپس از آنکه قدرت سیاسی به دست آمد وحزب و انقلاب وپیشا هنگ جنبش رهبری جامعه ودولت‌را به دست‌گرفت وحوادث تازه ونوی‌که هنوزبه تجربهٔ مستقیم توده ها وحتی‌خود حزب رهبری‌کننده درنیامده است دربرابر انقلاب قد راست کند واضافه برآن دست تجاوزومداخلهٔ قوتهای احنبی با استفاده از عوامل‌موجود درکنار ضد انقلاب قرار گیرد ودرنتیجه شرایطی ایجاد شود که همین حالا درکشور ما

ایجاد گردیده است، ضرورت ترویج اندیشه های انقلابی وآرمان حزب درمیان مردم شرح وتوضیح علل وعواملی مختلفی که همه روزه درسر راه مردم قرار میگیرد و یا قرار داده میشود بیش از پیش مطرح میگردد.

اصل مطلب درهمین جا آشکار میگردد؛ چگونه میتوان این همه مسایل را که هم اکنون طرح میگردند شگافت وعلت اساسی ایجاد حوادثی راکه عمدتاً زنده‌گی مردم را به خطر مواجه میسازد وباعث میشود توده های مردم به دام افتند، برملا کرد. به دام نیرنگهای ضد انقلاب که این همه عیار شده ومنظم ترتیب گردیده است در افتند، برملا کرد وچگونه میتوان به صدها سوالی که هرآن در تصور مردم ایجاد میگردد پاسخ روشن ودقیق گفت، به نحوی که در ذهن وروان شان جابگیرد؟ وچگونه میتوان درپیچ وخم حوادث‌وبرخوردهای روزانه‌که درپیش پای مردم ودر دیده گان حیرت زده آنان اتفاق میافتد حقانیت راه انقلاب را تثبیت کرد وبرای همیش آن را جزء اعتقاد توده ها ساخت؟

هدف این نیست که خواستهای کوتاه‌مدت حزب وانقلاب دررابطه با پروژه مشخصی؛ مثلاً به راه انداختن کار داوطلبانه یاسهمگیری کارگران یک فابریکه یا یادهقانان یک قریه درامر دفاع خودی یابلند بردن سطح تولید وغیره چگونه به مردم فهمانده شود تاآنان آماده‌گی انجام آن خواست معین را نشان دهند. این امر بابه راه انداختن صحبتهای اقناعی وبابرپا داشتن محافل سخنرانی یاند ویرکنفرانسهاوجرگه های قومی که طی آن سخنرانان ومبلغین انقلاب اهداف مشخص وسودمندی تحقق‌آن اهداف در زنده گی مردم رابا جملات وکلمات ساده به آنان انتقال داده جوانب مختلف اهمیت اجتماعی آن را روشن سازند، میسر میگردد.

اگرچه همین ثمرنیز درنهایت، ثبات ودوام کامل آورده نمیتوانند؛ زیرا امر آن ممکن است حوادث دیگری که توسط ضد انقلاب سازمان میبابد وشبوهٔ پروپاگند وآوازه پراگنی وحتی ارعاب وتهدید واعمال دیگر که توسط آنان به عمل درمی آید یا اتفاق میافتد، این وضع را عوض کند، با این‌هم درکوتاه مدت بیهوده نیست؛

هدف اساسی این است که آنچه را حزب و انقلاب در برنامهٔ عمل خویش جا داده است درمجموع به باور و اعتقاد خدشه ناپذیر مردم تبدیل ساخته نسلی را که انقلاب در دامن آنان تولد یافته، پرورده شده به پیروزی رسیده است، چنان تربیت نماید که هر آن بااعتماد عمیقتر به جانب حزب و انقلاب بنگرند و در راهی که انقلاب در برابر آنان نهاده است حاضر به قربانی و فداکاری شوند.

به روشنی میتوان دریافت که در شرایط عقب ماندهگی فکری یک جامعه که قسمت اعظم مردم آن سواد ندارند، دست یافتن به این خواستهای انقلاب مشکل وحتی ناممکن به نظر می‌آید. برای همین منظور است که حزب و دولت انقلابی ما سواد آموزی را به یک رسالت بزرگ وجنبش عظیم مبدل ساخته درسراسر کشور آن را گسترش داده است، مخصوصاً در قطعات و جزوتامهای نیروهای مسلح کشور؛ زیرا سربازان که اکثریت شان از میان دهقانان وزحمتکشان ملیتهای مختلف وبا هم برادر کشور برخاسته اند وستون اساسی حفظ حاکمیت انقلابیند، میباید چشم شان بانور سواد روشن گردد، چراکه اهمیت سواد برای سربازان به هیچ وجه از اهمیت سلاح گرم کمتر نیست:

اما در بعد دیگر سواد آموزی تربیت سیاسی ودانش آموزی قرار دارد که تمام مطالب بیان شده تا هم اکنون بر آن اتکا داشته است. بنابرآن، این مطلب را نادیده نگیریم که سواد یعنی خواندن و نوشتن به خودی خود دردی را دوا نخواهد کرد، آنچه مهم است تربیت فرد با سواد است؛ آگاهی دادن به وی و ترویج دانش آموزی در کنار سواد آموزی.

اگر ترویج دانش آموزی در کنارسواد آموزی و حتی درسطح عالیتر وگسترده‌تر از آن به اجرا در نیاید و پیوست به آن تا سرحد بیداری و آگاهی کامل زحمتکشان وهمه مردم کشور ادامه نیابد و احساس عالی نوع دوستی وتفکر و عمل بر بنیاد اصول

انسانی و عاقلانه درو جود فرد فرد این وطن پرورش نیابد، میتوان گفت دشواریها همچنان ادامه خواهد یافت؛ زیرا مشکل است بتوان برای مردم عادی کم سواد وکم معرفتیکه انتظار دارند خوب و بد هرنظرو عمل را فقط در رابطه با زنده‌گی و منفعت آنی خویش در یابند و عادت کرده اند حقایق را با لمس و تجربه در زنده‌گی درک نمایند، استدلال کرد که از این همه پیچ و خمها پیروزمندانه گذر خواهند کرد .

درک این حقیقت که انقلاب راه خود را از میان همه د شواریها به سوی آیندهٔ بهتر و فردای بهتر باز خواهد کرد، برای قشر روشنفکر جامعه اگر دشوار است ناممکن به نظر نمی‌آید ؛ولی با همین مقیاس و همین معیار نمیتوان با مردم عادی جامعه که افکار شان همیشه دستخوش دگرگونی در مسیر حوادث است، بر خورد کرد .

نا گفته نباید گذاشت که برخی موارد استثنایی در جنبش با وجود آنکه بیانگر نقش قاطع افراد و اشخاص عادی برخواسته از میان زحمتکشان و توده های بیسواد است که دامن انقلاب را تا دم مرگ رها نکرده با خون خویش حماسهٔ انقلاب را جاویدانه گی بخشیده‌اند؛ ولی نمیتوان بر بنیاد آن در کلیت موضوع داوری کرد ؛ زیرا آنچه را گفته آمدیم در بعد کلی جنبش و موقعیت عمومی توده ها از نظر جامعه شناسی مترقی وروانشناسی مطرح است .

از سپوږمۍ زرياب

به‌شبنم کوچکم... سپوږمی

پشه‌هایی که آدم میشوند

شام بود . شامها همیشه اندوهی را در دل من بیدار میکنند. مخصوصاً اگر بیرون ازخانه باشم و ببینم که آفتاب آرام آرام با یکنوع درد ودریغ جایش را به تاریکی میدهد وشهر آرام وسر به زیر با همان درد ودریغ در تاریکی وسیاهی غرق میشود.

آنروز نزدیک شام با دخترانم بیرون بودیم که یکبار آواز زیری بلند شد:

پشک ! پشک برآمده با چوچه هایش ....

رویم را گشتاندم. آواز یعقوب بود. یعقوب شوخترین بچهٔ کوچهٔ ما بود. ما دران وقتی او را میدیدند با احتیاط دست کودکان شان را محکمتر میگرفتند وآهسته درگوش شان میخواندند که مبادا با یعقوب همبازی شوند.

یعقوب پسرك هفت هشت ساله یی بود که پدرش مادرش را رها کرده بود ورفته بود ومادرش هم در حادثه یی‌مرده بودواو نزد پیرمردوپیرزنی که پدر کلان ومادر کلانش بودند، به سر میبرد .

یعقوب با خشونت خاصی باکودکان برخورد میکرد. حتی‌اگر پشکی یا سگی هم در کوچه میدید با سنگ وچوب به جانش میافتاد.

وقتی فریاد یعقوب بلند شد ، دخترانم دامنم را کشیدند وسویی‌که یعقوب اشاره

کرده بود، راه افتادیم. پشک فولادی رنگ وبزرگ که گاهی درنزدیکی خانهٔ ما میدیدیمش وبعد مدتی بود که ندیده بودیمش، پیدایش‌شده بود، اما این بار با شکوهمندی ملکه یی میان دوچوچهٔ زیبایش نشسته بود . یک بار یعقوب به صورت غیر ارادی خم شد، سنگی را برداشت وسوی چوچه های پشک پرتاب کرد. پشک میوخشکمناکی کردوسوی یعقوب دید. همانطور که سوی یعقوب میدید ، خشمی درچشمان گردوسبزش تپید که پشتم را لرزاند. به یاد باغ‌وحش افتادم، به یاد حیوانات باغ‌وحش افتادم.

• • • • • • • • • •

آنروز با اصرار دختر چهار ساله ودوساله ام به باغ‌وحش رفته بودیم .

از باغ‌وحش بدم می آید وسالها بود که پایم‌را آنجا نگذاشته بودم . به نظرم‌می آید که باغ‌وحش مظهر دیگری از خود خواهی گنهکارا نهٔ بشر است، یعنی اینکه حیوانهای خوشبخت را از جنگلها وگلشنها واز دره ها وکوهها آوردن وپشت میله ها ی آهنین قفسها انداختن وبرای شان برنامه تعیین کردن وآنان را خوشبخت انگاشتن . واین همواره برایم غیر قابل تحمل بوده است واگر شهامت وتوانایی این را ندارم که باغهای وحش سراسرزمین را نابود کنم وهرکجا میلهٔ قفسی هست ازبیخ‌وبن برکنم وحیوانهای زبان بسته را دوباره راهی جنگلها وگلشنهای شان، راهی دره ها وکوههای شان کنم حد اقل این توانایی را دارم که هیچگاه به هیچ باغ وحشی قدم نگذارم. کنار قفسی نایستم وناظر نگون بختی حیوان زبان بسته یی نباشم .

اما آنروز وقتی دختر دو ساله ام با قد یک بلستیش با دختر چهار ساله‌ام همدست شد گردنش را کج کرد وبا تضرع گفت :

جان جان، ما را باغ وحش ببر.

این تضرع با آوازچنان زیرازحنجره مخلوق چنان کوچکی مقاومت چندین ساله‌ام را آب کرد ودرآن نیم روزتابستان، که گرما بیداد میکرد، هردوی شان را پیش انداختم وراهی باغ وحش شدم.

اول نوبت گرفتیم. بعد آ تکت خریدیم وبه باغ وحش درآمدیم .

دخترانم سراز پا نمیشناختند. نمیدانستند زود تر کدام سو بدوند و به نظارهٔ کدام حیوان بنشینند.

سمت راست مان برکهٔ کوچک آب بود و پرنده گان زیبایی بامنقار های دراز وپهن، پاپاهای کوتاه که تنهای بزرگ شان روی آنها سنگینی میکرد، خسته ایستاده بودند وشاید هم درآن نیمروز تابستان بیحال از گرما ی آن برکهٔ کوچک وگل آلود،آب را با آبهای پهناور وخروشانی مقایسه میکردند که جوانی شان را درآنهااحساس کرده بودند وروز ها با بالهای عریض شان سرمست درآن آبها غوطه میزدند وچهچه میکردند.

دخترانم از دوطرفم ، از دامنم محکم گرفته بودند و با کنجکاوی غیر قابل وصفی پرنده‌گان را تماشا میکردند.

پیشتر رفتیم. چشمم به میله های قفس افتاد. تکان خوردم. میان قفس پرنده‌گان کوچک و سبز رنگ روی شاخه های مصنوعی درخت نشسته‌بودند واندوهگین چرت میزدند. به نظرم آمد که در دل شان در حسرت گلشنی زار زار میگیریند.

بعد از ظهر جمعه بود. گرما بیداد میکرد. باغ وحش پراز تماشاگر بود. به نظرم می‌آمد که با رفتن به باغ وحش، آدم قدرت ظالمانه اش را به رخ حیوانهای داخل قفسها میکشد.

روبه روی قفسهای پرنده های سبز رنگ اتاق تاریک ومتعفنی نظر مان را جلب کرد. دختر چهار ساله ام با خوشحالی فریاد زد:

فیل ... مادر فیل ... فیل !

پیشتر رفتیم. تن بزرگ وچروکیده فیلی چشمم را پر کرد. فیل وسط اتاق تاریک، بیحرکت ، انگار صخره یی بود که ایستاده بود . پاهای عقبیش به زنجیر کشیده شده بود. روبه‌رویش توده یی اززردکهای گندیده قرار داشت. به نظرم آمد که فیل با اکراه چشمانش را بسته است تا زردکهای گندیده را نبیند. همانطور که به پوست چروکیده وچشمان بستهٔ فیل میدیدم، با خود گفتم :

چه کسی قرعهٔ فال را به نام این حیوان زده اورا از جنگلهای وحشی وسرسبز

هندوستان یا افریقا رانده راهی این اتاق تاریک وسیاه ساخته است.

به نظرم آمد که همه پیوند هایی که موجود زنده یی را به زنده‌گی میبندد، دراین فیل گسسته است واز او تنها تودهٔ عظیمی از گوشت ، پوست واستخوان ساخته است که چون صخرهٔ عظیم وصامت در وسط زندان تاریکی بایستد وخاطرات جنگلهای وحشی هندوستان یا افریقا را در ذهنش نشخوار کند. به نظرم آمد که بدن این موجود عظیم دیگر تصمیمی برای زنده ماندن ندارد ویک روز باآهی ، آخرین نفش را خواهد کشید، به پهلو خواهد غلتید واین‌طور یک زنده‌گی به پایان خواهد رسید .

در همین اندیشه بودم که دختر دوساله ام بی‌خیال وسبکسر فریاد زد:

چرا برایم یک فیل نمیخری ؟ چرا ؟

با تعجب پرسیدم :

فیل را چه میکنی؟

با همان نوع خونسردیی که ریشه اش درنا فهمی است، گفت:

در پایهٔ چپرکتم بسته اش میکنم . صبح برایش شیر میدهم. شب برایش نان میدهم و برایش افسانه میگویم.

من همانطور که به این میاند یشیدم که آنشیرونانی را که من باخون جگرپیدا میکنم دخترم با سخاوتمندی به فیل بذل میکند و بعداً در کنارش مینشیند و نمیدانم با افسانهٔ کدام جنگلی افسونش میکند که بازمصرانه فریاد زد :

- بخری خو...دروغ نگویی...

ناچار گفتم :

- خو .

به قفس گرگها رسیدیم. با کینهٔ آشکاری ازلای میله‌های قفس بیرون را ـ آدمها را ـ میدیدند و از خشم در طول قفس با قدمهای عصبانی وخشمناک میرفتند و می‌آمد ند. آدمها بی آنکه عمق این‌خشم، پشت شا ن را بلرزاند هرکه با جرأتی که میله ها ی استوار قفس برای شان میداد ، هر هر میخندید ند و با هما ن جرأت بی آزار گرگهای خشمگین

میبرامدند و سنگ و کلوخی که دم دست شان بود میگرفتند و به درون قفس پرتاب میکردند .گرگها میغریدند و با حسرت به میله های استوار قفس میدیدند و شاید هم درمیافتند که چنگالها و دندانهای شان دیگر به کار شان نخواهد آمد .

دخترانم که هنوز به استواری میله های قفس باور پیدا نکرده بودند، ترسیدند و گریختند .

دورتر رفتیم، آدمهای زیادی رو به روی قفس ایستاده بودند و با رضایت و شادی میخندیدند. به سختی راهی برای خود باز کردیم .

قفس میمونها بود. میمونها حرکات آدمها را تقلید میکردند. اگر آدمی میخندید، میمون هم لبانش را پس میبرد ، واگر آدمی دستانش را در گوشهایش میگرفت ، میمون هم دستانش را در گوشهایش میگرفت. اگر آدمی دستانش را روی دهانش میگرفت ، میمون هم دستانش را روی دهانش میگذاشت وآدمهاسر شار ازلذت خویشتن بینی به میمونها پارچه نانی یا نیمه زردکی بذل میکردند. میمونها لبریزازخوشبختی احمقانهٔ شان پارچه های نان و زردکها ی نیمه را میگرفتند و با خوشحالی در دهان میکردند و میخوردند و برای تقلید بیشتر و بهتر از آدمها تلاش میکردند .

دخترانم هم از قفس میمونها دل نمیکندند .

فشار تماشاگران و گرما بی حوصله‌ام ساخته بود. دست‌شان را کشیدم و به محوطهٔ سرپوشیده‌یی داخل شدیم . در دورا دور این محوطهٔ سرپوشیده صندوقهای شیشه‌یی چیده شده بود .دور صندوقها آب بود و در آن آبها ماهیهای بزرگ و کوچک شناور بودند . حرکات شان باتأنی و آرام بود. به نظرم آمد که ماهیان در آن محیط تنگ با دریغ به دریا میاندیشند .

باز هوس دستوری بـه سر دختر دو ساله ام زد وگفت :

ـ یک ماهی برایم بخر !

پرسیدم:

ـ ماهی را چه میکنی؟

با همان خونسردی که ریشه اش در نافهمی است، گفت:
- در گردنش یک ریسمان بسته میکنم و در پایهٔ چپرکتم بسته‌اش میکنم .
مجاب شدم ؛اما چشمانم از حدقه بر آمد، چیزی نگفتم که باز فریاد زد:
- میخری یا نی؟
ناچار گفتم:
- هـا .
- دروغ نگویی!
گفتم ·
- خـو :
ماهی سفید درون صندوق را نشان داد و گفت:
- همین قسم باشد.
گفتم :
- خو .
و به چپرکت بسیار بزرگی اندیشیدم که یک پایه اش در جنگل عظیمی قـرار دارد و در آن فیلها میچرند و یک پایه اش در بحر پهناوری قـرار دارد که در آن ماهیها شناورند و دو پایهٔ دیگرش نمیدانم در کجا قرار دارد . و دختر دو سا لـه ام را دیـدم که آن بالا نشسته است و با نخوت کودکانه‌یی گاهی فیلهایش را میبیند و گاهی ماهیهایش‌را.
خنده ام گرفت. دخترم باخشم پرسید:
- چرا خنده میکنی ؟
گفتم:
- هیچ ، خنده نمیکنم.
وبه این پی بردم که بشراز همان آغازچه موجود خود خواهیست.
از محوطهٔ سرپوشیده برآمدیم.
از دور غژگاوهای باصلابت پامیر را دیدیم که باپشمهای درازوسیاه شان‌محوطهٔ

قفسی را پرکرده بودند. بی اعتنا به آدمهایی که کنار قفسهای شان ایستاده بودند با تعجب آمیخته به ترس کوهانهای برآمده شان را تماشا میکردند و بعد باشجاعت بیفایده ورقت انگیزی سرهای شان را بالا میگرفتند وشایدهم اینطور یاد صخرهها وقلههٔ تسخیر ناپذیر پامیر را گرامی میداشتند.

دخترانم چندان به غژگاوها اعتنایی نکردند. دامنم راکش کردند ودرجهتی که هیاهویی برپا بود مرا ازدنبال خود کشیدند. دخترِ چهارسالهام صدا کرد:

- شیررا ببین.

رویم را گشتاندم وشیررا دیدم. گرمای نیمروز تابستان بیحالش ساخته بود. نمیدانم چرابه نظرم آمدکه شیر حالت دانشمند نجیب وناامیدی را دارد. سربزرگش رابه روی دستانش گذاشته بود وهرچند لحظه بعد سرش را تکان میداد - مگسها اذیتش میکردند- شیر چشمانش را بسته بود، انگار از آدمها بدش میآید.

آن طرفترخررا دیدیم. به نظرم آمد که آرامش ازسرورویش میبارد. بهنظرم آمدکه شاید تنها موجودی که درقفس احساس آرامش میکند همین خراست. حداقل درقفس پشتش زیر بارهای سنگین وبیرون از توانا پیش زخم برنمیدارد. خرگاهی دراز میکشید، گاهی مینشست. گاهی خیز میزد. یک نوع بلا تکلیفی از سرو رویش میبارید. درچشمانش خیره شدم. به نظرم آمد که خرهم درحسرت کوچه های پرپیچ وخم شهر بلاتکلیف گاهی دراز میکشد، گاهی مینیشیند وگاهی خیز میزند.

وسوسهٔ آفرینش ، آهوان راحتی تادرون قفسها دنبال کرده بود وآهوان چوچه داده بودند. چوچه های شان سبکسر وبی خیال با هیجان وکنجکاوی که خاص کودکان تمامی موجودات روی زمین است اطراف شان را، میلههای قفس را، میپاییدند. به نظرم آمد که آهوان پیر را یاد دره های شان آرام نمیگذارد وبا دریغ به چوچههای شان میبینند که با قفس خو میکنند و یادآن دره ها سالها بعد ساحت خاطرات چوچه های شان را چراغان نخواهدکرد. به نظرم آمدکه آهوان پیر دریافته اند کهجهان برای چوچه های شان در قفس آغاز شده است.

آهوان پیر با شاخهای عظیم و پرپیچ و تاب شان به آدمهای پشت قفس میدیدند و بعد به پاهای باریک و دراز خود، که برای نشستن و آرامیدن ساخته نشده بودند.

چوچه های آهو پشت میله های قفس آمدند و با چشمان جادوگر و سیاه شان به دخترانم چشم دوختند. نمیدانم چی الفتی بین چوچه های آهو و دخترانم پیدا شد که دختر دوساله ام صدا کرد:

- وای وای قند شرین!

رویم را گشتاندم. به آهوی پیر دیدم که یک پهلو لمیده بود و یک دستش را زیر تنش قرار داده بود و همانطورکه چیزی را بلاتکلیف میجوید روبه‌رویش را میدید. یکبار نگاه ما با هم تلاقی کرد.

نمیدانم درآن نگاه خسته چه بود که باغ وحش را برایم غیر قابل تحمل ساخت. دست دخترانم را کشیدم و دوان دوان سوی درخروجی راه افتادیم. به اعتراض دخترانم گوش ندادم و گفتم:

- بدویم ناوقت شده.

دختر دوساله‌ام که نمیدانم چرا همیشه مرا متهم به دروغ‌گویی میکند، با اعتراض گفت:

چرا دروغ میگویی؟ کی ناوقت شده، کو؟

دختر دوساله ام گمان میکرد که این «ناوقت» هم شیی معینیست که باید برایش نشان دهم. بار گفت:

- کو ناوقت؟ ... کو؟

یکبار گفتم:

اگر نرویم تاریک میشود.

از تاریکی میترسند. قدمهای شان را تیز کردند. پشت شان را هم ندیدند. از باغ وحش برآمدیم و راه خانه را پیش گرفتیم.

متوجه شدم که دخترانم هنوز محو تماشای پشک و چوچه هایش اند. شام تاریک

ـــــ

شده بود. یعقوب از اذیت وآزار موجودات روی زمین خسته شده بود وهما نطور که با حسرت پشتش را میدید راهی خانه اش شد.

وقتی خانه آمدیم، دختر کلانم پرسید:

- ما آدم استیم نی ؟

گفتم:

- ها.

گفت:

- خوب است که آدم، آدم باشد.

میخواستم بگویم ها به آن شرطی که همه آدمها آدم باشند؛ اما نگفتم. با کنجکاوی پرسیدم:

- چرا ؟

گفت:

- آدم کودکستان میرود. نان میخورد... خانه دارد.

آهی کشید وادامه داد:

- پشکهای بیچاره .....

قانع شدم. چیزی نگفتم. باز دخترم باخودش اندیشید وپرسید:

- پشکها خانه ندارند؟

گفتم:

- نی .

- پشک آدم نیست؟

گفتم:

- نی ؛

- چرا؟

بی آنکه به عواقب این پاسخ بیندیشم، گفتم:

- آدم دم ندارد. آدم با دوپایش راه میرود.

دخترم پرسید :

- اگر پشک دم نداشته باشد وبادوپایش راه برود آدم میشود؟

باسبکسری گفتم :

- ها .

دخترم ساکت شد وچیزی نگفت.

روزها گذشت ومن گاهی ازطریق دخترانم ازاحوال پشک فولادی رنگ وچوچه هایش باخبر میشدم وهمچنان این راهم دریافتم که دخترم تیوری خود ساختهٔ مرا، که اگر پشکها دم نداشته باشند وبا دوپای شان راه بروند آدم میشوند، بایعقوب درمیان گذاشته است ودانستم که یعقوب هم آنرا سخت تأیید کرده‌است.

یک روز نزدیک شام بود. کسی بامشتهایش به دروازه زد. باز کردم دختر چهار ساله‌ام بود. رنگش سفید پریده بود. میلرزید. دندانهایش به هم میخوردند. ترسیدم وپرسیدم:

- چرا ؟ چه شده؟

- چوچه های پشک آدم شدند... بیا ببین!

- کی؟ کی آدم شد؟

- چوچه‌های پشک .

فریاد زدم :

- چطور ؟

- یعقوب آدم ساخت شان.

دلم گواهی حادثهٔ بدی را داد. دویده از خانه برآمدم و با دخترم رفتم زیر درخت توت.

دوپشک کوچک درخون خود غوطه میزدند. دم ودو پای پیش روی شان ر یعقوب باالبرچه قطع کرده بود تادم نداشته باشند وبا دوپای شان راه بروند - آدم شوند

دخترم همانطور که دندانهایش به هم میخوردند، گفت:

جور میشوند... جور میشوند... وقتی جور شدند با دوپای شان راه میروند. آد میشوند. این را یعقوب گفته ....

دخترم چیزهایی گفت که من نشنیدم. میلرزیدم. دندانهایم به هم میخوردند.

آنشب دخترم به سختی به خواب رفت. واز چشمان من خواب فرار کرده بود صبح فریاد درد انگیز پشک فولادی رنگ را شنیدم که در عزای چوچه های آد شده‌اش میگریست.

پایان

کابل، اول سنبلهٔ ۱۳٦۳

۲۲ اگست ۱۹۸٤

ترجمهٔ پویا فاریابی

قصه های برگزیدهٔ فولکلوری، منتشره مرکز فرهنگی آسیایی، یونسکو- کانون انکشاف کتاب- توکیو ، ۱۹۶۷ ازقصه های مردم بنگله دیش

درزمانه های دور پیر زنی میزیست که تنها یک دختر داشت . او این یگانه دختر نازنینش را در حالی که بسیار دوست میداشت در جای دوری به شو هرداد واز این که تا دیر زمانی نتوانست به دیدار دخترش برسد غصه ناك مینمود وهمیشه آرزو میکرد که تنها یکبار بتواند اورا ببیند. سرانجام چهارسال گذشت. شکیباییش به سررسید. کاسهٔ صبرش لبریز گردید وبیشتر از آن نتوانست که حوصله کند. بنا براین تصمیم گرفت که به دیداردختر خود بشتابد ودرسپیده دمی رهسپار دیاروی گردید.

راه بسیار دور ودرازوپر از خوف وخطر بود وبرای سفر زنی مانند این پیره زن به نظر مناسب نمیرسید. چون پیره زن درآتش اشتیاق دیداردخترخود میسوخت، پس هرگونه خطری را بد برفت وبه تنهایی راه دیار دختر را پیش گرفت. سرانجام هی

منزل وطی منزل به جنگلی انبوه وتاریک رسید که پر از حیوانهای وحشی ودرنده بود. درمیان راه جنگل نخست به روباهی گرسنه ونیرنگباز برخورد. روباه با دیدن پیره زن بیدرنگ برجست وبرسرراه وی ایستاده شد وگفت: «آخ! خانم مهربان، خوش آمدی. من چندین روزاست که گرسنه استم. حالاترا نوش جان خواهم کرد. تونمیتوانی پیشتر بروی.»

پیره زن گفت: «روباه عزیز، کمی صبور باش، اول به گپهایم گوش بده، پس ازآن اگر آرزو داشتی میتوانی مرا بخوری. آری، تو باید بدانی که من راهی دیار ودیدار دختر خود استم، دختری که مدتهاست از من جدا ودور مانده است. یگانه آرزوی من این‌است که تنها یکبار بتوانم اورا ببینم. چون یگانه آرزوی من درزنده‌گی دیدار اوست پس اجازه بده که برخرسندی وخشنودی بدین آرزوی خویش برسم. باری پس از این دیدار مهم نیست که زنده باشم یا نباشم.

بنابر این، اجازه بده که این یگانه آرزویم را بارضایت برآورده سازم. برای تو اطمینان میدهم که پس از یک ماه دوباره برگردم. افزون براین، چنانکه میبینی من درحال حاضر سخت لاغر وناتوان استم. صحتم نیز خوب نیست؛ ولی پس از بازگشت بسیار چاق وفربه خواهم بود وتوچنانکه دلت میخواهد میتوانی مرا بخوری.»

روباه گپهای پیره زن را پذیرفت وقانع‌شد و با خود فیصله کرد که تا یک ماه انتظار بکشد واکنون وی را اجازه بدهد که برود. پیره زن پس ازدریافت‌اجازه روباه‌چونان بارانی تیز وباشتابی سخت از آنجا دور شد وامیدوار بود که به مانع‌ودشواری دیگری روبه رو نشود؛ اما هنوز از منزلگه روباه زیاد دور نشده بود که سلطان شادیها برسر راهش سبز شد. سلطان شادیها نخست به نیت فریفتن پیره زن سلام داد. آنگاه دسته گل مقبولی را همراه با تبسمی ملیح برای وی پیشکش نمود. سپس با نیشخندی گفت:

«خانم عزیز، من اکنون ترا خواهم خورد وتو نمیتوانی پیشتر بروی!»

پیره زن گفت: «سرور شادیها، کمی صبور باش. نخست گوش فراده که چه میگویم، بعد میتوانی آنچه راکه آرزو داری انجام بدهی. توباید بدانی که من راهی

دیار ودیدار دختر خود استم. دختری که مدتهاست از من جدا ودور مانده است. یگانه آرزوی‌من تنها دیدار اوست ، پس از آن مهم نیست که زنده باشم یا نباشم. بنابرآن، اجازه بده که به‌یگانه آرزویم برسم. باری پس‌ازیک ماه دوباره برمیگردم. افزون براین ، چنانکه میبینی من بسیار ضعیف وناتوان استم. دوری‌وجدایی‌دخترم برناتوانیم افزوده است ؛ ولی وقتی که به آرزویم رسیدم فربه ودلپذیرخواهم بود. پس تا آنگاه منتظر باش؛ اماحالا اجازه بده‌که‌بروم.» سلطان شادیها مانند روباه به‌آسانی تطمیع نمیشد وآماده نبود که پیره زن را اجازه رفتن بدهد . علاوه براین ، هنگامی که آن دو با یکدیگر گفتگو داشتند، خیل شادیها نیز رسیدند وبا چیغ وفریاد زیاد پیرامون پیره زن را فرا گرفتند. حتی خورد ترین آنها با جرأت وجسارتی برشانه‌های پیره زن بالاشد وبه رقص وشادمانی پرداخت.

پیره زن درحالی که راه وچاره دیگری به نظرش نمیرسید، یکبار دیگر شرطش را مطرح کرد وبسیارعاجزانه راه ممکن را پیشنهاد نموده گفت: «اوه! سلطان مهربان، آسوده خاطر باش. من بدون درنگ وپیمان شکنی پس ازیک ماه حتماً باز خواهم گشت وخوراکهٔ خوبی برای تو خواهم بود . تو دراین مورد باور داشته باش ونا امیدی را در در دل راه مده.» اما شادیها راضی نمیشدند وپافشاری میکردند که پیره زن به نام خدا سوگند بخورد. همچنان گفتند که ما پاسدارا ران جنگل استیم . طوری که وظیفهٔ ماست ازراهیان این جنگل مالیه یا حق العبور میگیریم . بنابراین، به نام خدا سوگند یاد کن که پس ازیک ماه دوباره برخواهی گشت.

پیره زن سوگند یاد نمود که پس از یک ماه دوباره خواهد آمد. آنگاه به راه خویش دوام داد. کمی پیشتر رفت وهمان سان که میرفت نا گهان به سلطان درنده خوی جنگل (ببر) برخورد. ببر با تمام پیروان ونوکران خود راه پیره زن را گرفتند وغرغر کنان گفتند: «هان، خانم عزیز ، من وتمام وابسته گان جوانم پوره بیست روزاست‌که‌گرسنه استیم واز شدت گرسنه گی وبی‌خوراکی نزدیک است بمیریم . تو بهترین نعمت‌ولذیذ ترین غذایی استی‌که خداوند برای ما فرستاده است. توجز این که خوراکهٔ‌خوبی‌برای‌ما

باشی یک قدم هم پیشتر رفته نمیتوانی و این یگانه راه است. آماده شو که برای ما بمیری.»

پیره زن ترس و بیمی را در دلش احساس کرد و مانند بید لرزیدن گرفت. او آرزو داشت که دخترش را ببیند؛ ولی اکنون هیولای مرگ را میدید. بیچاره گلک درحالی که بسیار پریشان ودل شکسته معلوم میشد بازاری وگریه گفت: «نی، ای بهترین شاه شاهان جنگل، کمی مهربان باش واجازه بده که امروز بروم. پس از این که دخترم را دیدم تو میتوانی مرا بخوری. باری پس از دیدار دخترم بسیار چاق وفربه خواهم بود وچنان نخواهم بود که اکنون هستم. آری، باور داشته باش که پس از یک ماه دوباره برخواهم گشت.»

ببر لحظه یی اندیشید. بعد دلش به پیره زن سوخت. آنگاه اجازه داد که برود ودخترش را ببیند.

پیره زن به راهش دوام داد؛ ولی بسیار زود به حیوان درنده وترس آور دیگری روبه رو گردید. این بار خرسی پشم آلود وخشن با چنگالهای بزرگ وچنگگ مانندش برسر راه او سبز شد. خرس هرگز فکر نمیکرد که نعمتی این چنین خوب وآسان وبا گامهای خودش به دهن لانه اش برسد. خرس بی مقدمه گفت: «اکنون آماده شو که به راستی بمیری. جز مرگ دیگرراهی نداری. من چندین روز است که گرسنه استم. بیشتر از این انتظار کشیده نمیتوانم وناگزیر استم که ترابخورم.»؛ ولی پیره زن چونانی که روباه وشادی را قناعت داده بود، خرس را نیز راضی گردانید. سپس به راهش ادامه داد.

همچنان پلنگ وبرخی حیوانهای دیگر نیز برسر راه پیره زن قرار گرفتند وهر لحظه آماده بودند که با خوردن وی از گرسنه گی رهایی یابند؛ ولی پیره زن با وعدهٔ برگشت دوباره همهٔ آنها را قانع میساخت ودلیل دیدار دخترش را برآنها میقبولاند. سرانجام پیره زن پس از آن همه خوف وخطر به خانهٔ دخترش رسید؛ اما از آن همه رویدادهای تلخ وناگوار جنگل برای وی چیزی نگفت. مدت یک ماه را با خوشی فراوان طوری سپری کرد که گویا هیچ واقعه یی روی نداده است.

وقت معین به زودی گذشت. پیره زن بیشتر از آن بهخانهٔ دخترش مانده نمیتوانست. سرانجام لحظهٔ حرکت فرا رسید. تشویش واضطراب پیره زن افزایش یافت. برای دخترش هم گفته نمیتوانست که درراه با چه بدبختیهایی روبه رو خواهد شد وناگزیر نیز بود که از همان راه برگردد، ولی دخترش از سیمای ظاهری وی به اضطراب واحساس درونی مادرش پی برد ودانست که پیره زن بیچاره باچه نوع دشواریهایی رو-به روست. بنابر این، با خود اندیشید. آنگاه درپی چاره شد وپس از تپ وتلاش زیاد به این نتیجه رسید که باید مادرش را درداخل ارا به یی جا دهد و «چنده» * را نیز به خدمتش بگمارد که اورا تا خانه اش همراهی کند. بازگشت ازسفر آغاز یافت. پیره زن وچنده از خانهٔ دختر برآمده راه جنگل انبوه وخوفناك راپیش گرفتند. در درازی این راه شادی ، روباه ، ببر ، خرس وپلنگ همه منتظر آمدن پیره زن بودند وبرابر به وعدهٔ قبلی وی درآرزوی یک مهمانی شاد وگوارا بیتابی میکردند. پیره زن وچنده پس ازپیمودن راههای دور ودرازبه جایی رسیدند که پلنگ درآنجا میزیست. پلنگ تنها بود ودر تنهایی خود به آرزوی خوردن پیره زن غر میزد وبیقراری میکرد. گاهی دچار شک وبدگمانی میشد که مبادا پیره زن اورا فریب داده باشد، یا مبادا برنگردد. درهمچو حالتی با خود فیصله کرد که این بار عذر وبهانهٔ پیره زن را نپذیرد. به مجرد دیدن براوحمله نماید وپیکره اش را با اشتیاق تمام ببلعد. به همین چرت وخیال بود که ارابهٔ پیره زن رسید. چنده ارا به را رودرروی پلنگ ایستاده کرد وگفت: «تو کیستی؟ لطفاً کنار برو وراه ما راسد نکن» پلنگ نخست میخواست که کنار برود. به فکرش هم نمیرسید که چه باید بکند؛ ولی پس از یک لحظه برخود مسلط شد وآنگاه گفت: «چندهٔ عزیز ، آیا تو پیره زنی را ندیدی که یک ماه پیش، ازاین راه گذشته بود؟» حالانوبت پیره زن بود که با ید گپ میزد. او از درون ارابه باتغییر صدا نالهکنان گفت :

* از روی متن انگلیسی طوری پیداست که چنده (chanda) درزبان بنگالی باید نام حیوانی بوده باشد، این که چه نوع حیوانیست برای مترجم آشکار نشد؛ لذا آن را بهشکل اصلیش وارد متن دری ساخت.

ما با این پیره زن مورد نظر توجه دلچسپی داریم. چرا مانع ومزاحم سفر ما میشوی. کنار برو راه را رها کن. چنده راحت را پیش بگیر، منتظر گپهای بیهودهٔ او نباش.»

پلنگ خشمناك وعصبانی گردید ودر همان لحظه نمیدانست که با این دشواری چه باید بکند وآنرا چگونه حل نماید. سرانجام ناچار شد که ازسرراه آنها کنار برود وبرای پیدا کردن وبه دام انداختن پیره زن راه ونقشهٔ دیگری بسنجند.

پیره زن وچنده حرکت کردند. پس از پیمودن فاصله یی به نزدیك منزل شاه حیوانها رسیدند. شاه حیوانها (ببر) وبچه هایش بسیار بیصبرانه منتظر بازگشت پیره زن بودند وبرسر راه موعود قدم میزدند.

ارا به نمایان گردید. بچه های ببر با شنیدن صدای ارا به سخت ترسیدند. بعد به سوی پناهگاه خود گریختند، همچنان ببر نیز پریشان وهراسان گردید، ولی توانست که خود را استوار نگهدارد ودلیریش را از دست ندهد. باری بسیار مودبانه از چنده پرسید: «برادر عزیز، ببخشید، آیا پیره زن مهربان‌ما را درجایی ندیده اید؟» صدایی از درون ارا به چنین پاسخ داد: «ما با این پیره زن مهربان شما چه علاقه داریم وشما چطور جرأت نمودید که راه ما را سد نمایید. چنده راحت را بگیر. پروای گپهایش را نداشته باش.» ببر با دهن عریض وگشودهٔ خود دورتر ایستاده فکر کرد که پیره زن اورا فریب داده است وهرگز برنخواهد گشت. بنابر این، ناگهان بسا خشمی زیاد غرید وگفت: «شاید این پیره زن را ببینم. حتماً بیدرنگ وبدون دلسوزی اورا خواهم خورد!»

ببر از شدت خشم میلرزید. همچنان بسیار ناتوان شده بود وحتی چنان هیجانی ودگرگون گردید که دندانهای تیز وبرندهاش را به نزدیکترین درخت پهلویش فروبرد وبا چنان خشم وسرعتی این عمل را انجام داد که حتی از بیره هایش خون جاری شد.

ببر گرفتار همچو حالتی بود که پیره زن به سفرش ادامه داد وچنده نیز در حالی که ارا به را به پیش میراند از خوشی ولذت سفر میرقصید وپایکوبان بسه پیش میرفت.

پیره زن وچنده پس از پیمودن راهی نه چندان دور به نزدیك منزل سلطان شادیها رسیدند. شادیها وسلطان آنها با شنیدن صدای ویژهٔ ارا به یکجا گرد آمدند وبا یکدیگر

به مشوره پرداختند تا فکر وتدبیرچنده را دربارهٔ راندن ورهبری این ارا به بدانند ونیز آگاه شوند که آیا چنده واقعاً از همانِ راهی آمده‌است که چندی پیش پیره زن رفته‌بود. بنابراین ، سلطان شادیها پس از شنیدن گپها ومشوره های یاران خود از چنده پرسید که :« اوه ! چندهٔ عزیز ، آیا در راه، پیر زن دوست‌داشتنی ما را ندیدی؟» صدای باریک ومهربانی از درون ارا به پاسخ داد:« نی برادر ، خانم دوست داشتنی شما را ندیدیم. چنده راهت را بگیر، زود تر برو تا دیر نمانیم . »

پیره زن از برابرپناهگاه شادیها ،که با خشم ومهرزیاد منتظر برگشتن وی بودند، گذشت؛ ولی آنها همچنان خشمناك چیغ وفریاد میزدند وبیتابی مینمودند. در لحظه یی که پیره زن به منزلگه روباه نزدیک میشد، خبر فرا رسیدن ارا به یی‌عجیب ، که باروز وتاریخ برگشتن پیره زن همزمان بود، درسراسر جنگل پخش گردید. روباه موضوع را مهمتر پنداشته گفت :« رازی دراین ارا به نهفته است. باید بدان راز پی برد.»

بنابراین، وقتی که ارا بهٔ چنده از کنارش میگذشت، امرایست داد. بعد پرسید: « اوهوچنده، برایم بگو که گاهی‌خانم پیر ومهربان مرا ندیدی؟» صدایی‌ازدرون ارابه جواب داد:« نی ، ندیدم. چنده راهت را بگیروادامه بده. »

روباه با فکر ودماغ حساسی‌که داشت به نیرنگی پی برد وحدس زد که زیرکاسه نیم‌-کاسه یی است. پس‌بدون سروصدا به دنبال ارا به چند قدم پیشتررفت وبسیارزود راز مهمی را کشف نمود. پیره زن از کامیابی خود بسیار خوشحالی مینمود ؛ زیرا حالا حیوان دیگری‌نبود که مزاحمش شود. پس ارا به را با بی‌پروایی وشتاب زیاد به پیش راند؛ ولی همانسان که تیز وبی‌پروا میراند، ناگهان در بخشی از باریکی راه با پوزه دراز روباه بر خورد نمود. موازنهٔ ارا به برهم خورد وشکست، پیره زن از میان آن‌به بیرون افتاد. آنگاه روباه با صدای آمرانه گفت :« من از این که میدیدم چنده به زبان انسانها گپ میزند متعجب بودم. » لحظه یی بعد تر در حالی که به هوش وزیرکی خود میبالید،زوزه کشیدن وفریاد زدن را بنا نهاد وطوری‌وانمود کرد که همه چیزرا میداند واز آغاز تا فرجام راز پیره زن آگاه است ونیز میداند که با همه جنگلیان به همین گونه

برخورد کرده همهٔ آنها را به همین شیوه فریب داده است.

با شنیدن صدای روباه، شادی ، پلنگ، خرس و ببر نیز در حالی که زبان خود را میلیسیدند و در آتش اشتیاق بلعیدن گوشت تازه و لذیذ پیره زن میسوختند گرداگرد وی را احاطه کردند . پیره زن بدون آن که بخشش بخواهد، همهٔ آنها را به خوردن گوشتش دعوت کرد، ولی افزود که اگر آنها آرزوی خوردن وی را دارند و به راستی میخواهند که از خوردن گوشت انسان لذت ببرند باید اورا کباب کنند.

وقتی که همه‌گی درپذیرفتن پیشنهاد اوسازگاری نشان دادند، پیره‌زن آتشی را فراهم نمود، بعد زمانی که شعله های آتش درهوا زبانه زد تمام حیوانها بایک صدا گفتند:

«پیره زن ،یالله خود را درآتش بینداز.» پیره زن به آرامی گفت : «کمی صبرکنید. بگذارید که آتش به خاکستر مبدل شود.»

هنگامی که آتش، از زبانه زدن ماند و به صورت خاکستر درآمد، پیره زن در میانهٔ آن دراز کشید وازحیوانها خواهش کرد که به خوردنش شروع کنند. حیوانها پیش آمدند. چشمان خود را فروبستند تانیایش پیش از خوردن را انجام دهند.

.... پیره زن از فرصت استفاده کرده دست به کار شد وباتیزی خاصی از خاکستر داغ و سوزان برچشمان هریک آنها فروپاشید. بنابراین، همهٔ آنها درهمان لحظه توانایی دیدن را ازدست دادند وباداد وفریاد برروی زمین دراز کشیدند. پیره زن آهسته ودزدانه از آنجا دورشد وباشتاب راه خانه را در پیش گرفت.

وقتی که حیوانها توانایی دیدن راباز یافتند، پیره زن رفته بود. بنابراین، همهٔ آنها بانا امیدی به جاهای ویژهٔ خود برگشتند؛ ولی پلنگ که سخت خشمناك وتوفانی به نظر میرسید باشدت برروباه حمله کرد وآتش خشمش را بالذت گوشت روباه فرونشاند.

«پایان»

محمد يرحبب ژباړه

سمندر او کب نيونکي

دلويديځ ساحل دخرما له شنو ونو څخه ډك دی. دخرما دځګو ونو څخه چې مخ په آسمان ختلي دي. دخرما ونه ددوبي دميوې ونه ده. په دبرين ساحل کې يوازې همدا دخرما ونه چې په دوبي کې ميوه نيسي.

کله چې له ختيځ څخه لمر راوخيژي وړانګې يې په ټول نخلستان کې يوشان خپريږي هوا کلـه دومره سوځوونکې ده چې دساحل خلك ځانونه لوځوی او اوبوته ور لويږي په دوبي کې دکوچنيانو چيغو اوناړو ساحل په سر اخيستی وي. هغوی ډله ډله دسمندر خوا ته روان وي نخلستان سمندر ته نژدې دی. دخرما ډېرو ونو دسمندر خوا ته خپل سرونه ټيټ کړي دي او اوږده سيوري يې داوبو پرمخ لويدلي دي. ددوبي په لمر پريواته کې ، نخلستان دمرغانو آوازونه هم لري . کوچنی مرغی دځانګو په سرسندرې وايي .

ساحل دبرين دی. کمرونه دسمندر په اوبو کې وړانـدې تللي دي. په هغه ځای کې چې دډېرو سلسلـه ختميږي نوبيا دساحل خاوره پسته او قهوه يي رنګـه ده او مخ يې په ونبو پټ دی . دساحل په غاړه يې دکښتيوتم ځای جوړ کړی دی چې دسوداګر يو يا نفت وړونکو بيړ يوتم ځای دی . بيړی دلمر ختويا لمر پريوتوپه وخت کې ساحل ته رانژدې کيږي .دودکښونه‌يې له لرې څخه ښکاري اوږغ يې دساحل‌له سيمې تيريږي.

يو وخت په دې ساحل کې پرته دخرماله ونواو کښتيو څخه بـل هيڅ شی نـه وو. هغه وخت زياتره خلك کب نيونکي وواو دپوزيوپه کورونوکې به اوسيدل. دهغوی

ژوند په یوالحی دکب نیولوله لاری تیرېده. هغو پرسمندراو سفر باندی مین وو.سفر سمندرونو خواته، هغه ځای ته چی هلته یوالحی دکب نیولو کښتی وی، آسمان وو، ستوری وو، لمرو او سپوږمی وه.

سمندر په کله ټوفانی وواو کله په هم آرامه. هیچا په نشوای کولای چی دیوی شیبی وروسته پیش بینی وکړی. سمندر دغضب په وخت په هیچا رحم نه کوی. سمندر ځوان او زوړ، ښکلی یاناښکلی ته پیژنی. په تیره زمانه کی یوه بوداکب ابوونکی له خپل ماشوم زوی سره په دی ساحل کی ژوند کاوه یوه جونګړه یی درلوده کوچنی کښتی او دکب نیولو د یوه جال سره. یوه ورځ چی سمندر نا آرامه وو، بوداکب نیوونکی جال واخیست .کښتی یی سمندرته واچوله اوپکښی سپورشو. داسی ځای ته لاړ چی هلته پرته له آسمان، ستور واو سمندر څخه هیڅ شی نه وو. مګردا یی وروستی سمندری سفر وو، نورنو هیڅکله بیرته راستون نشو اوماشوم زوی یی یوالحی پاتی شو.

کوچنی هلک به هره ورځ سهار دساحلی غاړی ته کښیناست اوسمندرته به ځیرشو، انتظار به یی ایسته. ورځی، هفتی اومیاشتی تیری شوی خو بوداکب نیوونکی حال ښکاره نه شو.

هلک دنوروماشومانو سره ملګری شو. هره ورځ به یی دوی سره غونډول او کیسی به یی ورته کولی. دسمندر دکبانو اوکب نیوونکو کیسی. هلک به سمندرته مخامخ ویده کیده اوسهار به چی لمر دنخلستان پر منځ وغوړیده او دسمندر ورو ورو ځپو به دساحل مخ ورښکل کړ، دی به له خوبه راویښ شو او په یی ځغستل، دخرما دونو خواته. زیاته خرما به یی راغونده کړه او بیا به یی له خپلو اندیوالانو سره خوړله. هلک به سپین کمیس آغوستی وواو په لمر سیځلی مخ به کښیناست. سترګی به یی په سمندر کی ښخی کړی اوفکر به یی کاوه چی پلار به یی آخر یوه ورځ له سمند رڅخه راستون شی او هغه وخت به دی ددی ښادی په شکرانی سره ټولی خرما ګانی را ټولوی او ټول هلکان به میلمانه کوی. کوچنی اومهربانه زړه یی درلوده، مګرغم یی لوی وو. غم یی دچرتونو

اوفکرونو په اندازه وو.

کله به یې دپلار ژغ ترغوږه شو. فکربه یې کاوه چې پلاریې درنګارنګو کبانو د ډکې کښتې سره د ساحل خواته روان دی. پلاریې نه وویلی چې چیرته ځي، مګرپوهیده‌چې لرې سمندرونوته رنګینه کبانو سمندرته تللی دی.

سهارونه، غرمې اومازیګرونه تیریدل. پسرلی به ترهره وخته ژرتیرشو، دوبی به راغی اومنې به څومره ډیر پاتیکیده.

کلونه تیر شول او سمندرته تللی پلاریې بیرته راستون نشو. تراوسه به هم کله به‌چې کومه کښتی له سمندر څخه ساحل ته ورسیده دوبه لـه څمکې څخه دخپل پلار دپښوږغ واوریده. دشپې به یې چې سترګې په سمندر کې ښخې کړې وې او خوب به ورغی، دسمندر اوکبانو خوبونه به یې لیدل.

دورځې له خواپه دساحل هلکانو ویل: زموږ پلرونـوله سمندر څخه کبان نیولی دی. زموږ کبان خوږ دی. موږ هیڅکله وږی نه پاتې کیږو.

بیابه یې خندل اوله ده څخه به یې پوښتنه کوله:

-ستا پلارځه وخت له سمندرڅخه‌راستنیږی؟زموږ پلرونه خوبیاسمندرته‌روان‌دی.

ستا پلار تراوسه نـه دی راغـلی؟

هلك به خپل ځان یواځې ولید.

مګر خوشحالي یې داوه چې یوه ورځ به لوی کب نیوونکی شی او ټول کبان به ښکار کړی. لاړ به دساحل غاړې ته به کښیناست، سند رې به یې ویلې اویا به یې دځان سره خبرې کولې.

پرهلك باندې ساحل او خپل کوچنی کور ګـران وو. سمندر او دخرما ونې، کبان او کښتې هم پرګران وو، مګر ترټولو زیات دسمندر په سفر باندې مین وو.

یوه شپه یې خوب ولید چې ټول کبا ن پر ډیرو مړه پرانه دی اوپلار یې تش لاس کور ته راغلی دی. لیده یې چې دنوروپلرونه دکبانو له دکوجالونو سره‌ساحل ته راغلې دی، مګر دده دپلار جال شکیدلی او څیری څیری‌دی. بیا یې‌هم‌خوب‌ولید چې‌خاوړین

کورنی‌اوبو به سر اخیستی دی. له څو به یی چی را ترپ کړل خوشحاله شو. خوشحاله په دی شو چی پلرونه سمندر ته تللی دی او سمندر دنورو ورځو په څیر له کبانودك دی. نو بیا د ساحل په غاره کی د سمندر په ننداره کښیناست، دسمندر دمرغانو او دکښتیو په ننداره، او خپل زړه یی ته یی سندری وویلی. دسمندر او کبانو لپاره دسمندری مرغانو او کښتی چلوونکو لپاره او حتی ددبرو پرمخ پرتو مرو کبانو ته یی سندری وویلی.

په هغه ساحل کی ټول خلك په سمندر مینان وو. ټول کب نیوونکو به تل سفر کاوه، مګر دی به تل دساحل غاړی ته ناست وو، اوبو ته به یی کتل او سندری به یی ویلی. خیال به یی کاوه چی زغ یی داوبو له مخی تیریږی او لری سمندر و نو ته رسیږی؛ هغه ځای ته چی پرته له بوډا کب نیوونکو څخه نور څوك نشته. خیال به یی کا وه چی که تل د ساحل غاړی ته کښینی اوسند ری ووا یی زغ یی له سمند ر څخه تیریږی او د پلار غوږ و ته یی رسیږی، نو هغه وخت به دی راستون شی دکبانودك جال سره به دساحل خوا ته راستون شی اودوی به تیر ژوند بیا له سره پیل کړی.

مګر کله به یی چی نور هلکان لیدل چی خوشحا لـه دی او پلرو سره ساحل ته راغلی، زړه به یی په تنګ شو اوژړا به ورغله. بیا بـه کښیناست داوبو ننداری ته او سندری به یی پیل کړی یا به یی له ځانه سره خبری کولی اوویل به یی: پلار له سمندر څخه را نه غی، پوهیږم ترڅو باران ونه اوری سمندر له کبانو څخه نه دکیږی. دسمندر کبان دباران دڅاڅکو په شمیر دی. هغه ورځ چی پلار سمندر ته لاړ باران اوریدلی وو ټولو ویل: سږکال دلوبو ښکارونو کال دی. ښه به یی چی فکر وکړ لیدل به یی چی دی به هم یوه ورځ لوی شی. هغه وخت به کښتی او جال را نیسی او پخپلـه به له کب نیوونکو سره سمندر ته ځی او نور به یوا ځی نه پاتی کیږی. هغه وخت به داوبو پرمخ دومره سندری وایی ترڅو چی زغ یی پلارته ورسیږی، دومره به داوبو پرمخ پاتیږی او دآسمان، ستورو، سپوږمی او سمندری مرغانو سره به خبری کوی تر څو دپلار زغ واوری.

یوه ورځ چی ټول کب نیوونکی له سمندر څخه راغلی وو او کښتی یی دساحل په

غاره کی ترلی وی، سهار وختی هغه وخت چی باید لمر دختیځ څخه را پیدا شوی وای او ورانگی یی په ټول نخلستان باندی خپری کړی وای، هلك ورو ورو ساحل ته نژدی شو.

هلته یی یوه کوچنی کښتی اوبو دکب نیولو جال ولید. خوشحاله شو اوزړه یی تړپونه ووهل. له ځانه سره یی وویل له دی پس یوازی نه یم. نور به څوك را پوری نه خاندی. اوس کښتی او دکب نیولو جال لرم اوس کولای شم سمندر ته لاړ شم او دومره جال واچوم چی ټول کبان ونیسم.

مگر هغه ورځ سمندر خپه او غمجن وو. تا به ویل چی لمر دوریځو شاته په خوب ویده دی. تورو وریځو دآسمان مخ پټ کړی وو، او په ساحل کی هیڅوك نه وو. کله کله به دسمندری مرغه زغ دسمندر څخه اوریدل کیده. دهوا زړه دك او دآسمان شین مخ دوریځو تر شا پټ وو. بحر غوښتل چی توفانی شی. اوبه پورته راغلی او دساحل پر ډبرو به ونښتی.

هلك په کښتی کی کښیناست. جال یی اوبو ته واچاوه. کښتی یی په پارو له ساحل څخه لری کړه او په اوبو کی وراندی لاړ.

کب نیوونکی یوازی، هماغسی چی پارو یی له ښی او کینی خوا په اوبو کښی واهه او څپی یی څیرولی. کرار کرار یی سندری ویلی. نور نو پوهیده چی پلار به پیدا کوی. دخپلو دتنهایی ورځو په فکر شو. دخرما غټی دانی ور په یاد شوی. هغه ورځی ور په یاد شوی چی دساحل په غاره کی به ناست او مجبور به وو چی دخپل پلار په هکلـه دهلکانو پوښتنو ته ځواب ورکړی.

غمونه یی دباران دڅاڅکو په شمیر وو. مگر غوښتل یی چی نور غمجن نه وی. پارو یی واهه او له ساحله څخه لری کیده. دومره دسمندر په زړه کی لری لاړ چی ساحل یی له سترگو ورك شو. هری خواته به یی چی کتل اوبه وی اوبه. دسهار آسمان او رنگ الوتی ستوری، حتی دسمندر سپین مرغان هم نه وو.

هوا توفانی وه. څپی کښته، پورته تللی. له آسمان څخه دتالندی آواز راته. سمندر

له ټل څخه لیاره وو . هغه آسمان او ځپلی کښتی ته کتل. بل څه یی نه لیدل. دآسمان زره ور چی وژاړی. هلك پارو دکښتی په مخ کی کیښود دکب‌نیولو جال یی اوبو ته واچاوه او اوبو ته ځیر شو. ساعتونه تیر شول .خیال یی‌وکړ چی‌سمندر خپل‌کبان پټ‌کری دی : زړه یی په تنګ شو. په سندر ویی پیل وکړ.

سمندری مرغانو یی آواز واورید، آسمان یی آوا ز وارید ، سمند ر اوکبانو یی آواز وارید. سمندری‌مرغانو یی پر سر باند ی په نڅا پیل‌وکړ. آسمان شین‌شو ، سمندر آرامه شو. کب‌نیوونکی هلك هماغسی چی سندری ویلی اوښکی یی دباران په څیر پر مخ‌راتویی شوی . دومره یی وژړل چی داوښکو په شمیر یی سمند ر له‌کبا نو د ك شو له رنګا رنګو کبانو څخه .

هلك موسکی شو. په خوشحالی سره یی لاس ورتیر کړه جال یی له اوبو څخه را ویوست. جال دروند او له‌کبانو څخه دك وو. په شوق یی‌کبانو ته‌کتل. باور یی نه‌کیده چی دا ټول کبان ده پخپله نیولی وی. احساس یی کاوه چی زور یی زیات شوی‌وی. لیدل یی چی په متو کی یی دپلار هماغه زور پیدا شوی دی.

نور له هیڅ‌شی نه ویریده. لکـه چی نور په یواځی نه وی. هغه خپل پلار د موندلو لپاره سمندر ته راغلی وو. پلار یی‌نه وو موندلی ،مګر یوه توده اولویه خوشحالی یی په زړه کی ژوندی شوی وه. آرامی ځپی په راغلی اودکښتی له څنګـه یه تیر شوی . هری خواته شین اوروڼ سمند ر وو.

دسمندر پراخوالی یی کوچنی زړه ته برم ورکاوه. لیده به یی دسمندر فاتح‌دی اوزړه به یی له غروره څخه دك شو .

ساحل ته چی راستون شو هلـکان تری چاپیرشول. دا واریی دهغوی په سترګو کی دخندا اوملندو پرځای ستاینه لیدلـه. هیچا خبری نه کولی. ټولودمینی په دکوسترګو سره هغه ته‌کتل او ده دکب نیولو دروند جال ور پسی کشاوه .

ورځی اوکلونه یوبل پسی راغلـل او تیر شول. هغه په زړه ورتیا سره‌دخپل پلار پرځای کښیناست.

دهغه ساحل ترټولوغوره‌اوزړه‌ورکب‌نیوونکی‌شو. داوبو فاتح‌او دټولوکبانو فاتح‌شو.

س. طغرل ترجمه سی

پیلیپچ وودیستیر

بو قاریکی قیرغاغ (ساحل) آسمانگه یو زقویگن بلند، با شیل خرما درخت لربدن توله. خرما، یازلیک میوه نینگ درختی دور.

تاش دن تو زه لگن قیرغاغ ده یازلر میوه بیره یدیگان، یا لغیز خرما درختی دور.

قویاش (آفتاب) شرق تماندن چیققه نده، خرما زارنینگ همه ییری ده بیرخیل ارله یدی.

بیرار چاغ ده هوانینگ قیزیق لیک وحرارتیدن قیرغاغ نینگ اولوسی (مردمی) بچینیب (کییم لرینی یی‌چیب) اوز لرینی دریاگه تشله یدیلر. یازلرده قیرغاغ، باله‌لر ریادلریدن توله. اولرجوقفه‌ـ جوقفه دریاتمان کینه دیلر.

خرما زار دریاگه یقین. خرمالردن کوپینچه سی دریاتمانی‌گه باش ایکلکن لرو لرنینگ بلند سایه لری سویوزیگه توشگن. یازگی کون باتیش لرده، خرما زار ه قوشلر نینگ آوازی هم بار، یاله لراوستیده کیچگینه جومچیق لر او قیله یلر.

قیرغاغ تاشدن، تاشلر دریانینگ سووی تمان اوزه لگن دور. تاش لرتمام لگنده، قیرغاغ نینگ قراویو مشاق (ملایم) تو پراغی بار. تو پراق اوستیده اوت کوکه رگن.

قیرغاغ بوییده، بیرجا ینی سود اگرلیک ونفت چیقه ره یدیگان کیمه لرنینگ

توخته شي اوچون توزه تگن لر. کیمه لر قویاش نینگ چیقه یدیگان و باته یدیگان چاغیده قیرغاقفه یقین کیله دیلر. کیمه لر نینگ دودکش لری اوزاق دن کورینه دی. اولرنینگ آوازلری بوتون قیرغا قه ییره له دی.

بیرزمان انه شوقیرغاقده، خرماوبیر بلیقچی نینگ قایقی دن بشقه نرسه یوق ایدی. او زمانده کوپینچه اولوس بلیقچی اید یلر اولرنینگ حیا تی یالغیز گینه بلیق بیلن تأمین بوله رایدی. اولر دینگیز (بحر) نینگ عاشقی ایدیلر. سفرنی سیوه رایدیلر. اوزاق بحر لرنینگ سفرینی بیر ییرد ه بیتته گینه بلیقچی نینگ قا یقی بارایدی- یو آسمان، یولدوز، وقویاش وآی.

د ینگیز اچچیغی کیلگن حالده، بیر کیشی گه رحم قیلمه یدی. دینگیز یاش و وقرری، گوزه‌ل ویمان نی تانیمه یدی.

اوشبوکونلرده، بیرچال بلیقچی کیچکینه اوغیلچه‌سی بیلن بوقیرغاغ ده یشر ایدی. بیرلایدن توزه لگن اوبی بارایدی یو، بیرکیچکینه قایق وبیر بلیق توری. بیرکون دینگیز نینگ ناتینچ لیک حالتیده چال بلیقچی تورینی کوته ریب، قایقی نی دینگیز گه تشله‌ب، آسما ن ویولدوزدن بشقه نرسه کورینمه ید یگان بیراوزاق جایگه کیتدی. اما بوسو نگگی د ینگیز ده‌گی سفری ایدی، بشقه قیتمه دی- یو کیچکینه باله‌سی یا- لغیز قالدی.

باله هرکون ایرته لب قیرغاغ بوییده او لتیره رایدی. دینگیزنی تماشاقیله‌رایدی وکوتیب توره را ید ی. کونلر، هفته لر، وآی لراوتدی وچال بلیقچی دن بیرخبر هم بولمه دی.

باله، باشقه باله لربیلن دوست بولدی. هرکون اولرنی ییغیب اولرگه قصه‌ایته ر ایدی - دینگیز ، بلیق لرو بلیقچی لرنینگ قصه لرینی.

باله کیمه لر ، دینگیز تمان باش قوییب اوخله‌ب، ایرته لب، قویاش خرمازارگه پارله گنده وبلند تولقین لرنینگ قیرغاقفه تیگیشی بیلن اویغه نرایدی، اوپیلله‌خرمالر تمان چاپیب، خرما تیریب دوست لربیلن بیرگه لیکده ییه رایدی.

باله آق کویله کٹ وقوریاش توسی بیلن کوییب اولتیره رایدی.دینگیزگه‌نیکیلب ، آخر بیر کون آنه‌م دینگیزدن کیله‌دی دیب ، اویله رایدی. اوپیلله یوقوونا ق شکرانه سیگه برچه خرمالرنی تیره دی۔ یو ، همه باله لرنی مهمانقیله دی . کیچکینه و مهربا ن قلبی بارایدی. اماقیغوسی‌کتته‌۔ قیغوسی هم اویله ویچه ایدی.

بیرزمان آنه سی نینگٹ آوازی نی ا یشیته رایدی، آنه سی بلیق دن توله قا یق بیلن کیله یاتگن لیگینی اویله رایدی.

آته سی قه یر کیته رینی آتیگن یوق ایـدی ، اما‌او دینگیزگـه وا نگلـی بلیق لر دینگیز یگه کینگه نینی بیله رایدی.

ایرته لر ، توش لر ، کیچقو رون لر ا وته را ید ی . کو کـلم همیشه دن تیز راق او تیب ، یاز کیلر ایدی وکوز قنچه لیکٹ دوا مدارقالر ایدی . ییل لر اوتدی یـو ، دینگیزگه کیتگن آ ته سی قایتمه دی. حا ضر گه‌چه بیرقایق د ینگیزدن قیر غا ققه کیله یاتگنده، باله قورو قلیکدن آته سی اپاغی نینگٹ سبسی‌نی ا یشیته رایدی . کیچه دریاگه تیکیلیب اویقوگه کیته رایدی ، دریا وبلیق لرنی تو شید ه کوره رایدی . هرکون‌قیر۔ غاغ باله لری آیته راید یلر :

بیز نینگٹ آته میز دینگیزدن بلیق توتگن لر. بیز بلیق نی سیوه میز ، بیز هیچ قچان آچ قالمه یمیز .

اوندەن کیین کولر ایدیلر واوندن سوره راید یلر :

سینی آته نگٹ قچان دینگیزدن قیته دی؟

بیز نیمگٹ آته میزقایتیب دیمگیز گه کیته دیلر ،سینی آته نگٹ حاضرگه‌چه کیلمه‌گن؟!

باله گینه ا وزینی‌جوده‌هم یالغیز کوره رایدی، اما ا وزی نینگٹ کتته بولیب ، همه بلیق لرنی توتیب آ لیش امکانیتی نی اویله گنده هاوری باسیلر ایدی. کیتیب قیر قاغ بوییده اولتیره رایدی واشوله اوقیر ایدی یااوزی بیلن گپیره رایدی .

باله، قیر غاغ واوزی‌نینگٹ کیچکینه اوینی‌بخشی کوره رایدی. دینگیز ، خرمالر ، بلیق لرو قایق لرنی‌هم کوره ایدی، اما همه دن کوپراق دینگیزسفریگه عاشق ایدی،

بیرکیچه بلیق لر ، تاشلر بیتیده آوّلیب قالیب وآته سی بلیق سیز قیرغاققه کیلیب دوو دیب ، توشیگه کوردی. بنه بشقه آته لر بلیق دن توله تور بیلن قیرغاققه کیلگنی . اما آته سی نینگ توری ایر تیلیب بلیق سیز قینگه نینی هم توشیگه کوردی . بنه هم توشیگه کیردی که لای دن توزه لگن اویلری سو گه آقیبدی.

اویقودن سیسکه‌نیب ، قوراندی. آته لر دینگیزگه کیتب و دینگیزهر وقتده‌گی دیک بلیق دن توله لیگی اوچون قوواندی، اوپیلله قیرغاق بوییگه باریب دینگیز نینگ تماشا سیگه اولتیردی، دینگیز قوشلری و قایق تماشا سیگه، وهاورینی باسیش او چون اشوله اوقیدی. دینگیز و بلیق لرگه، دینگیز قوشلریگه، ملاح لرگه وتاش لر بیتیده اولگن بلیق لرگه اشو له اوقییدی.

اوقیرغاقده همه کیشی لر دینگیز نی سیوه رایدیلر. همه بلیق چی لر دایماً سفر قیله رایدیلر. اما اوهمیشه قیرغاق بویده اولیتره رایدی ودریاگه قره رایدی وا شوله اوقیرا یدی . آوازیم سوودن اوتیب اوراق دینگیز لرگه بیته دی دیب اویلرا یدی . چال بلیق چی لر بشقه کیشی بولمه گن جایلرنی ، همیشه قیرغاق بوییده اولتیریب و اشوله اوقیسه ، آوازی دینگیزدن اوتیب وآته سی نینگ قولاغیگه یتیشه رینی یوشوپیلله اوقیتیشینی ، بلیق دن توله تور بیلن قیرغاق تمان جونه یشینی واولرقینه باشدن آلد ینگی تیربک چیکلریگه دوام بیریش لرینی ، خیال قیله رایدی.

اما بشقه باله لرنی کوره رایدی که همه لری خوش ایدیلر وآته لری بلیق بیلن قیرغاققه کیلگن لر ، یوره گی بوزیلیب بیغیسی کیله رایدی. قیته اولتیریب دینگیزنی تماشا قیلیب ، اشوله اوقیر ایدی . یا اوز اوزی بیلن گپیریب آیته را یدی : آته‌م دریا دن کیلمه دی. یامغور یاغمه سه دینگیز بلیق دن تولمسلیگی نی بیله‌من، دینگیز بلیق لری یامغور دانه لری چه دور . اوشه آته سی دینگیز گه کیتگن کوندن بیری یامغور یاققن ا یمس ایدی . همه آیته رایدی : ییل ، کتته آولر نینگ ییلی دور .

اوبیرکون اولغه ییب (کتته‌بولیب) اوسیشی نی یخشی اویله رایدی . اوپیلله قایق ولور آله دی ـ یو ، اوزی بلیق توتیش اوچون دینگیزگه کیته دی وبشقه بالقیز قالمه

یدی. ا وبیله دینگیز یوزیده آته سی نینگ قولاغیگه ییته رلی ا شوله اوقییدی. آتهسی نینگ آوازینی ا یشیتگینچه دینگیز بوییده قالیب آسمان، یولدوز ، آی ودریا قوس لری بیلن گپیره رایدی.

بیرکون همه بلیق چی لر دینگیزدن قه تیب، قیرغاغ بوییده بولگن حالده ا یرته لب، قویاش شرقدن چیقیب خرما زار گه پارلش ده یقین بولگن ایدی ا باله گینه سیکین- سیکین قیر غاغ بو ییگه کیلدی . اوبیر د ه بیر کیچکینه قایق و بلیق نینگ تورینی کوردی. قوواندای- یو، لب لری کولیش گه آچیلدی. ا وز- اوزیگه آیتدی، اینلی یالغیز ایمس من، باشقه کیشی مینگه کوله‌آلمه یدی. حاضر بلیق توری وقایقیم بار. حاضر دینگیز گه کتیب بلیق لرنی توتیب آلیش نی ایته آله من.

اما ا وشه کون دینگیز خفه ایدی . قویاش ، بولیت لر آرقه سیده اویقوگه کیتگن لیگی سیز یله رایدی. قرابولیت لر آسمانی یاپب، قیر غاقده کیشی یوق ایدی. بیرار چاغده دینگیز قوس لری نینگ آوازی دینگیزدن ایشیتیله رایدی. هوا بوتگن ایدی. آسمان نینگ کوک توسی بولوت لرنینگ آرقه سیده ایدی . دینگیز چابقین بولیش اوچون آله رایدی. سوقیرغاغ نینگ تاشلرینی باسیش اوچون قلپینه رایدی .

باله گینه قایققه اولتیردی. تورنی دینگیزگه تشله دی، قایقنی بیلچه بیلن قیرغاغدن اجره تیب سونمانیگه آلدین کیتدی.

یالغیز بلیق چی بیلچه‌نی چپ دن اون تمان ا وریش حالده، تولقین‌لرنی تیشیب، آهسته گینه اشوله اوقیر ایدی . بشقه آته سی نینگ تاپش امکانیتی نی بیله رایدی. یالغیز کونلرینی ایسله دی . خرما نینگ قتیق دانه لرینی ا یسله دی ، قیر غاغ بوییده اولتیریب، باله لرنینگ آته سی توغرسیده قیلگن‌سوال لریگه جواب بیر یش گه مجبور بولگن کونلرنی ا یسله دی. قیغویا مغورتا مچی لریچه ایدی . اما قیغوریش خواهله‌مس ایدی . بیلچه اوریب، قیر غاغدن اوزه ایدی . قیرغاغ کوزگه کوز- ینجس لیک چالگه چه آلدین کیتدی. هر بیرده کوزتیکسه ، سوایدی- یو، سو. آسمان لهرته‌لیب، رنگی او چگن یولدوز لر، حتی دینگیز نینگ آق قوشلری هم یوق ایدی.

هوا چا بقین لی ایدی، تو لقین لر یوثاری ویست گه کیله راید یلر . آسمانلنن ملمه قلله یراق میمی کیله رایدی.
او، آسمانگه قره ایدی۔ یو اوز قا یقیگه. بشقه بیر نرسه نسی کورمه‌س اید ی .
آسمان هم یاغه یـاتیبدی .
باله گینه بیلچه نی قایق یانیگه قوییب، بلیق توری نی دینگیز گه تشله دی. و سوگه قره‌ب قالد ی. ساعت لراوتد ی. دینگیز بلیق لری نی یاشیرگن دورديب اويله د ی واشوله اوقیشگه باشله دی .
دریاقوشلری، اونینگ آوازینی ا یشتید یلر. آسمان، آ واز ینی ایشیتیدی. دریا وبلیق لر آوازینی ا یشتیدیلر. دریا قوشلری باشی‌نینگ اوستیگه اوچماققه باشله دیلر، آ سمان کوک و ایاس بولدی، بلیق چی باله گینه اوشه اشوله اوقیگن حالده، یاشلری هم یامغور تامچی لری دیک یاناق لریگه تامه رایدی. دینگیز یاشلری چه بلیق ورنگ به رنگ بلیق دن تولگینچه پیغله دی.
باله گینه کولدی.خوشلیک بیلن قول تشله‌ب، تورنی کوته رد ی. تور، آغیر و وبلیق دن توله ایدی. شوق بلین بلیق لرگه باقه رایدی . بوهمه بلیق نی اوزی تو‌تگن لیگی گه ا یشه نمه ایدی. کوچیم کوپ بو لیبدی دیب حس قیله‌ر ایدی. بوله کث لری آ ته سی نینگ بوله کث لری دیک کوچلی‌بولگنی لیگینی کوره ایـدی.
بشقه بیر نرسه دن قورقمه س ایدی. بشقه یالغیز لیک سیزمه‌س ایدی. اوآ ته سی نی تاپیش اوچون د ینگیز گه کیلگن ایدی، آ ته سی نی تاپگن یـوق، اما بیر بویـوک وقیز یق قوورنچ بوزگیده ایدی. تینچ تولقین لـر، نـوازشگر لیک بیلن کیله رایدی وقـایق یـانیدن اوتـه رایـدی، دینـگیزنینگ همه جـایی یـا خـتو وسولیک ایـدی. دینگیز کتته لیکی اونینگ کیچکینه قلبیکه کوچ لغبیشله رایدی . دریا نینگ فاتحی لیگی، کونگلینی غروردن تولد یره رایدی.
قیرغاققه قا یتگه نده باله لرتیوه رگینی آلدیلر. بومرته قره‌ش لریده تمسخرا ور- لیگه مقتاوکوریتر ایدی.
هیچ کیشی گپیرمس ایدی. همه مهرلی‌کوزبیلن اونگه قره رایدیلر وا وآغیر بلیق توری نی چیقه ره رایدی.
کینیگی کونلر وییل لرکیلیب اوتد یلر. اوآته سی نینگ باتور جانیشینی بولدی. اوقیر غاغ تینگ اینگث بخشی وبویوک بلیق چی سی بولدی. سولرفاتحی، تولقین لر فاتحی، چا بقین لر فاتحی‌ودینـگیز نینگث‌برچه بلیق‌لـری‌نینگث‌فاتحی‌بولیب قالدی.

دیپلوم انجینیر عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم و تربیه

انقلاب و حل دشواریهای کنونی در تعلیم و تربیه

کشور افتخار آفرین ما افغانستان انقلابی و دوست داشتنی با پسمنظر پر شکوه تاریخ مدنیتها، فرهنگ و علوم انسانی با همه نیرو های خلاق انسانی، سنن انقلابی ومیراثهای معنوی وارجناک توده‌های ملیونی سده‌های متوالی تاپایان تسلط جابرانه وننگین خاندان نادر- داود کشوری بود در بند مشخصه‌های فیودالی. ملاکان فیودال وخاندان سلطنتی در واپسین سالهای استبداد واختناق، که آخرین ساتوردار ستمکیش سلطنت فاجعه می‌آفرید، به وضوح کامل مشخصه‌های جامعهٔ نیمه فیودالی در کشور ما سایه افگنده بود. در دوران تسلط حکومت اشرافی آخرین سردار ستمکیش، دشمنان اساسی انقلاب ملی و دموکراتیک افغانستان همانا فیودالیزم و امپریالیسم و یا به تعبیر ساده تر، بورژوازی کشور های امپریالیستی وملاکان اراضی در افغانستان بودند .

برای ادامه و تشدد این وضع، عمال و چاکران سلطنت به رهبری آن «استادان» داخلی و خارجی شان که جنون جهانکشا یی و برتر اندیشی داشتند برای سرکوبی جنبشها وقیامهای ملی و رهایی بخش سعی میورزیدند تا اندیشهٔ مترقی و نجات بخش را در آغازین مرحلهٔ فراگیری دانش و سواد در ذهن و دماغ شاگرد خنثی نمایند و مفردات تعلیمی و تربیتی را از نخستین صنفهای آموزشی تامدارج به اصطلاح عالیه یا موسسات عالی تعلیمی و تربیتی چنان طرح و تدوین میکردند که متضمن بقای همان

وضع درد آلود و پاسخگوی خواهشات های یک اقلیت معدود و منفور باشد .

این وضع آشفته و تحمل ناپذیر تا به آنگاه ادامه داشت که به حکم تاریخ و به نیروی مردم دلیر و با شهامت ما در رهبری اصولی حزب محبوب ما ح . د. خ. ا. با ایثار و فداکاری رفقای سر سپرده راه آرمانهای والای مردم ما انقلاب ملی و دموکراتیک ثور افق گلگونی را به رخ توده های مایونی میهن کشود .

انقلاب ثور که سرآغاز ایجاد جامعهٔ شگوفان و عادلانه در سر زمین باستانی ما (افغانستان قهرمان) است، همچنان که در تمامی ساحه های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دگرگونی عمیق و بنیادی را ارمغان دارد، با تلاش مجدانه و هدفمند راه دشوار اما روشن گسترش فرهنگ انسانی وتعلیم و تربیت مترقی و همه گانی را نیزدرپیش دارد.

انقلاب ثور تلاش دارد که پس از برچیدن امتیازات طبقهٔ بهره کش سرنگون شده وسیعاً دروازه های مکاتب و آموزشگاههای عالی را به روی فرزندان کارگران، دهقانان و دیگر زحمتکشان باز گشاید .

انقلاب ثور تلاش دارد به وضعی پایان بخشد که در آن تمام ارزشها ی فرهنگی در اختیار یک اقلیت کوچک و طفیلی قرار داشت. در این رابطه رفیق گرامی ما ببرک کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح. د. خ. ا. و رئیس شورای انقلابی ج. د. ا. در نخستین کنگرهٔ معلمان فرموده اند :

« ما چی میخواهیم؟ تا مصمم هستیم، قاطع و شکست نا پذیر و خلل ناپذیر مصمم هستیم که جامعهٔ نوین را در افغانستان اعمار کنیم. چنین جامعه یی را اعمار میکنیم و باید اعمار نما ییم . البته زحمت زیاد و تا حد لازم وقت زیاد ضرورت دارد ، لذا تعلیم وتربیت انسان ازآغاز دوره کودکی یکی از وظایف عمدهٔ مادرراه ایجاد چنین جامعهٔ رفاه و سعاد تمند وطن محبوب مان افغانستان است، یعنی تعلیم وتربیت انسان نوین آینده از وظایف عمده ، درجه اول و مقدس ماست... » به تأسی از این پندار بایسته، وزارت تعلیم و تربیهٔ ج . د . ا. پس از پیروزی انقلاب ثور و به خصوص مرحلهٔ نوین و تکاملی آن در پرتو رهنمود ها ی خلاق و سا زندهٔ حزب و دولت مشعل

آموزش و پرورش نوین و میتودیک را درجامعه‌بر افروخت و بر بنیاد آموزش‌وپرورش کهنه و کلاسیک گذشته طبق خواست و نیاز زمان کنونی و ایجابات‌مرحلهٔ انقلاب ملی و دموکراتیک ثور تغییرات و تجدید نظر های اساسی به عمل آورد؛ امابابد افزود که حزب و دولت انقلابی ما و من جمله وزارت تعلیم وتربیه از رهگذر تحقق بخشیدن آرمانهای والای انقلاب ثور به خصوص مرحلهٔ نوین و تکا ملی آن دچار دشواریهای فراوان وویژه‌یی بوده است. باری در این‌ضمن عمدتاً میتوان از مداخلات بیشرمانه وتفتین‌آمیز منابع ارتجاعی‌و امپریالیستی ودر رأس امپریالیسم‌جنایتکار امریکا نام برد که از آغاز انقلاب تا این لحظه ادامه یافته و هر روز بر شدت ووحدت آن نیز افزوده شده است . منابع ارتجاعی و امپریالیستی علاوه بر تخریب مکاتب و به آتش کشانیدن هزاران هزار جلد کتاب و ذخایر مادی و معنوی تعلیمی و تربیتی ما بر قتل و ترور معلمان مسوول و متعهد و شاگردان فعال، مثبت و مترقی ما نیز دست میازنند ، لذا برای خنثی کردن دسایس آتش افروزان و آدمکشان‌بدطینت و فروخته شده مدیران و آمران محترم مکاتب باید مسوولیت جدی شان را در امر بسیج آگاهانهٔ همه آموزگاران و شاگردان لحظه‌یی هم‌نباید فراموش کنند. برای دفاع از مکتب ،دفاع از کتب درسی ـ این عالیترین هزینهٔ معنوی مکتب ـ وبرای دفاع از آموزگاران و شاگردان مکتب همه اعضای اداری و تدریسی را باید رهنمود مثبت وموثرداده و آنان را در وظیفهٔ عالی تدافعی شان آگاه نمایند. به ویژه در فعال داشتن سازمانهای اولیه مکاتب توجه جدی مبذول بدارند؛ زیرا نقش سازمانهای اولیهٔ حزبی‌وس . د. ج. ا. در واحد های تعلیمی در امر بسیج معلمان و متعلمان و در جهت تحقق اهداف ح . د . خ. ا. و انقلاب ثور در خور اهمیت فراوان است؛ چراکه در مواردی سازمانهای اولیه س. د. ج.ا. به مثابه کمک کننده گان خوب مدیریتهای مکاتب در جهت بهتر شدن پروسهٔ تعلیم و تربیت بوده اند و با تنظیم درست و تربیت مطلوب میتوانند در امور تدافعی و تنظیم درست مکتب سهم شایستهٔ شان را ادا نمایند .

تنظیم درست امور مکتب و ایجاد هر گونه سهولتهایی در امر فراگیری دانش

انساني و مترقي برای شاگردان وظا یف سنگین تاریخی و انقلابی مارا تشکیل داده است ؛ زیرا ما از طریق مکتب در امر تعلیم و تربیت درست و همه جا نبهٔ شاگردان و اشاعهٔ اندیشه های انساني ، مترقي و صلحجویا نه به موفقیتها یی نایل میآییم . از طریق نظم درست ، پلانگذاری هدفمند و مترقي و تطبیق درست مفردات پروگرام جد یـد در تربیت روحیهٔ علمی ، اخلاقی ، زحمتکشی ، میهن دوستی و... شاگردان مان رایاری میرسانیم و ما از طریق شاگردان ـ این نسل فعال و پرتوان فردا ـ به آیندهٔ هر چه شگوفانتر انسانیتر و مترقیتر امیدواریم ، چنانـکه رهبر محبوب و گرامی ما ببرك کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح. د. خ. ا. و رئیس شورای انقلابی ج. د. ا. فرموده انـد :

« وظیفهٔ عمدهٔ مکتب یعنی مدرسه عبارت از ادامهٔ آموزش و فرا گرفتن دانش به شاگردان و آماده ساختن آنها به زنده‌گی و کار خلاق و مستقل و ثمربخش و با وجدان است؛ زیرا آموزش و فراگرفتن دانش خود قویترین محرك ، پرقدرت ترین قـوهٔ حرکت د هنده ما و تکا ند هند هٔ پیشرفت و ترقـی ا جتما عی و اقتصا د ی جا معه محسوب میگردد . تربیت انسان آ گاه نوین و با دا نش وظیفهٔ اساسی ، مقد س و عمده مکتب و مدرسه است. » به منظور بر آورده ساختن این هدف عالی ، حز ب و ودولت انقلابی مـا به تعلیم و تـر بیت کنـونی در کشـور بهـا ی فـرا وان داده ا نـد و در هر موردی وزارت تعلیم و تربیه را نه تنها از طریق صدور فرامین و مصوبه‌های مهم وارزشمند راهنما وراهگشا بوده‌اند؛ بلـکه درعمل وعملی نمودن و تحقق بخشیدن طرحها ، فرامین و مصوبه ها نیز این وزارت راسر افراز نموده اند و این خودمیرساند که تعلیم و تر بیت مثبت و مترقی در محور توجه حزب و د ولت ما قرار دارد .

بنا براین ، کم بها دادن یا بی توجه ماندن در زمینهٔ توجها ت خاص ، شایسته و انقلابی حزب ودولت دربارهٔ تعلیم وتربیه د قیقاً به معنا ی غفلت درامر انقلاب خواهد بود که امید وارم مدیران ، آمران و تمام کارمندان این وزارت دچا ر چنین غفلتی نشو نـد و آنچه که حکم انقلاب ، حزب و دولت ماست همواره در نظر داشته باشـیم و در راه حقق بخشیدن آرمانهای وا لا وانسانی حزب و دولت شجاع ، شریف و آگاه باشیم.

در این جا شایسته میدانم یاد آوری نمایم که :

وزارت تعلیم وتربیه درپرتورهنمود های فرهنگی ح. د. خ. ا. ودولتْ ج. د. ا. وطبق فرامین شماره « ۲۶ » « پیرامون تعلیم وتربیه » شماره « ۲۸ » مورخ ۱۲ حمل ۱۳۵۹ «درمورد امحای بیسوادی» ومصوبهٔ شماره «۲۱۳۶» مورخ ۹ حمل ۱۳۵۹ پیرامون سازماندهی سیستم جدید تعلیم وتربیهٔ ج . د. ا. تا اکنون اجراآتی‌را به‌عمل آورده است که‌به ارائهٔ بخشی ازآن میپردازم .

فعلاً در کشور تیپ واحد مکاتب فعالیت داشته تعلیم و تربیه جدید با روحیه و محتوای مترقی به منصهٔ اجرا قرارداده شده است. پروگرام جدید کتب درسی وممد درسی در مضامین‌مختلف تألیف وتهیه‌گردیده است.

همچنان وزارت تعلیم و تربیه تدابیر مشخص و ضروری را در ارتباط امحای بیسوادی وتأمین تعلیمات‌ابتدایی ،همگانی واجباری تربیه کادرهای پیدا گوژیک وایجاد پایه های مادی مراکز تعلیمی ،اعمار ، احیا وترمیم مکاتب اتخاذ نموده است.

طی سالهای ۱۳۶۲ـ ۱۳۶۳ وزارت تعلیم وتربیه توجه‌جدی به وضعیت عینی‌سیستم تعلیم و تربیه مبذول داشته تدابیر عملیاتی مشخصی را در مورد اتخاذ نموده است. به این منظور وزیر ،معینها و عده‌یی از روسای وزارت تعلیم و تربیه به بیش از بیست ولایت کشور مسافرت کرده وضعیت و چگونه‌گی مکاتب ،لیسه‌ها و دارالمعلمینها را مطالعه نموده از جریان امور وارسی و باآمران ،مدیران مکاتب ، معلمان و شاگردان صحبتهایی را انجام داده‌اند .

همچنان مجالس مشترکی به اشتراک والیها ، مدیران تعلیم و تربیهٔ ولایات ، منشیهای کمیته های ولایتی ج. د. ا. و س. د . ج. ا . مقامات خدمات اطلاعات دولتی و څارندوی دایر نموده روی موضوعات ذیل بحث به عمل آمده است :

- دقیق ساختن ارقام احصاییوی مدیریتهای تعلیم و تربیه ولایات،

- مطالعهٔ پروسه های تعلیمی و تربیتی در مکاتب شهر کابل به خصوص در مکتب محمد اعتبار و بررسی آن در جلسهٔ مشورتی وزارت تعلیم و تربیه .

- تدابیر مجالس مشترک با قوماندانی زون مرکزی، وزارتهای دفاع ملی و امور داخله ، ریاست خدمات اطلاعات دولتی ، کمیتهٔ مرکزی س . د . ج . ا . ، سازمان پیشاهنگان و شاروالی کابل .

... و اشتراک در محافلی که از طرف کمیتهٔ مرکزی ح. د. خ. ا. و کمیتهٔ شهری ح. د. خ. ا. سازمان داده شده که در آن ایراد بیانیه ها در محافل حزبی جوانان و فعالین پیداگوژیکی شهر کابل و ولایات صورت بگیرد.

- ملاقات و اشتراک در جلسه های والیان.

- پیشبرد سیمینار ملی مدیران تعلیم و تربیهٔ ولایات، آمران مکاتب و استادان دارالمعلمینها.

- تدویر سیمینار تعلیمات ابتدایی عمومی اجباری.

- پیشبرد و تکمیل پلان کامپلکسی رشد تعلیم و تربیه به کمک زون مرکزی در شش ولایت.

از سال ۱۳۶۲ تا اکنون ۱۴۷ مکتب مجدداً ترمیم و احیا گردیده به تعداد ۳۰ هزار پایه میز و چوکی تهیه و به مکاتب انتقال داده شده است.

به اساس پیشنهاد های ارسالی ولایات، کمیتهٔ دولتی پلانگذاری و وزارت تعلیم و تربیه در نظر دارند تا در سال ۱۳۶۳ به تعداد ۷ باب مکتب را احیا ۸۸ باب مکتب را ترمیم و ۲۹ باب مکتب را جدیداً اعمار نمایند. در شهر کابل ۱٤ مکتب ضرورت به ترمیم، ۲۰ مکتب نیاز به ترمیم اساسی و ٤۸ مکتب به اعمار مجدد ضرورت دارد.

ریاست دستگاه ساختمانی وزارت تعلیم و تربیه ظرفیت تولیدی ده هزار میز و چوکی را در سال دارد که البته با در نظر داشت ظرفیت تولیدی و امکانات مادی محدود این دستگاه وزارت تعلیم و تربیه با بعضی از تصدیهای دولتی و موسسات شخصی قرار داد هایی در زمینه عقد نموده است.

مطابق به مصوبهٔ مشترک بیروی اجراییوی کمیتهٔ حزبی شهر کابل وزارت تعلیم و تربیه و شاروالی کابل تمامی مکاتب شهر کابل را تحت قیمومیت اداره ها و موسسات تولیدی اعم از ملکی و نظامی قرار داده است که به اساس این مصوبه به موسسات قیم وظیفه داده شده است تا غرض تقویهٔ پایه های مادی، ترمیم و تجهیز مکاتب و ارتقای کار سیاسی و تربیتی همکاری لازم و همه جانبه نمایند. شاگردان در موسسات

تیم خویش به انجام کار های داوطلبانه میپردازند . کار موسسات تیم ارزیابی شده به موسسه ها و اداره های پیشگام و نمونه در فشها ی افتخاری تفویض میگردد .

مقامات رهبری وزارت بر خورد سالم ومثبت را در ارتباط موضوعات تربیتی اتخاذ نموده محافل مختلف و سیمینار ها را با ارگانهای تعلیمی و تربیتی و معلمان برگزار مینماید .

وزارت تعلیم وتربیت پیشنهاد های میتودیکی ، رهنمودی در ارتباط جهات اساسی در موسسه ها ی علمی ج. د. ا. ترتیب نموده است که تشکیل امور مقدماتی اداره تربیتی و کادر های آینده آن نیز در نظر گرفته شده است .

پلان تعلیمی پروگرام رهنمایی معلم مضمون تربیت نظامی وطنپرستانه برای شاگردان صنوف بالایی مکاتب و لیسه ها ترتیب وتهیه گردید. برای کارمندان کاخ پیشاهنگان شهر کابل سیمینار هایی در مورد امور میتودیک کار در کاخ پیشاهنگان به راه انداخته شد ، که اکنون در دو مرکز یعنی مکتب محمد اعتبار و مکتب پرورشگاه وطن سلسلهٔ اینچنین سیمینار ها ، لکچرها و دروس عملی برای معلمان در بخش تربیتی دوام دارد. همچنین برای معلمان و سرگروپهای پیشاهنگان رهنمایی تحت نام« تشکل فعالیتهای شعوری شاگردان در پروسهٔ فعالیت» به طبع رسیده است .

پروگرام جدید با روحیهٔ مترقی به اساس جدید ترین معیار ها و میتود های آزمون شدهٔ تعلیم و تربیه و با استفاده وسیع از تجارب کشور های سوسیالیستی وعده‌یی از کشورهای رو به انکشاف ترتیب گردیده است. برنامه ها با محتوای انقلابی و مترقی با در نظر داشت تعلیم و تربیهٔ همگانی و با روحیهٔ نسل جوان به کار و زحمتکشی در جهت رشد اقتصاد کشور و حیات اجتماعی عیار شده است .

وزارت تعلیم وتربیه باتلاشهای پیگیر وسود مند به رهبری حزب دموکراتیک خلق افغانستان و به کمک ارگانهای دولتی برای ایجاد سهولت در کار های تعلیمی و تربیتی دست اندرکار دگرگونی واقعاً عمیق و مترقی است ؛ اما برای تحقق بخشیدن این آرمان سترگ به توجه جدی نیازمندیم و همهٔ آمران محترم که مسوول پیشبرد

امور تعلیمی و تربیتی در ساحه های عملی کار هستند، باید نکات زیرین را با دقت و جدیت مسوولانه در نظر گیرند و به کار بندند :

او امروزارت تعلیم و تربیهٔ ج. د. ا. را، که به منظور بهبود هرچه بیشتر و موثر تر ساحهٔ تعلیم و تربیه ورشد و شگوفانی تربیت جسمی و فکری شاگردان در اوقات معین صدور یافته، باید از طرف مدیریتهای تعلیم و تربیه، اداره های مکاتب، سازمانهای اولیه ومعلمان وشاگردان به صورت جدی مورد تطبیق قرارگیرد .

برای بهبود وضع در مکاتب و کودکستانهای کشور تطبیق نورمها باید جدی گرفته شود. مواد ممد درسی را، که آماده شده است، هرچه زودتر از مراکز ساینس وسمعی و بصری گرفته شده مورد استفاده قرار گیرد .

برای ایجاد نظم درست و موثریت شایان اهداف انقلابی درمکاتب، مدیران تعلیم و تربیه، مکاتب را تحت نظارت جدی خویش قرار دهند و از امور درسی، وضع اداری، فعالیتهای پیداگوژیکی و اجتماعی مکتب آگاهی درست و دقیق داشته باشند ؛ زیرا بدون نظارت، دقت و آگاهی از وضع مکتب، نمیتوان نظم و دسپلین و تدریس موثر را توقع داشت .

حزب محبوب و دولت مردمی ما موضوع نظم کامل و دسپلین انقلابی و موثر را در تمامی ساحه ها به خصوص در بخش آموزشگاهها و پرورشگاهها جدی تلقی میدارد - بی‌نهایت جدی. واز دیدگاه حزب ودولت مترقی ما انارشیزم، بی بندوباری و بی نظمی نه تنها پروسهٔ تربیتی را ابطی میسازد و دانشجویان را به بیراهه میکشاند؛ بلکه در این مورد هم هدایت رفقای ارجمند حزبی و دولتی ما صراحت دارد که :

به هیچ وجه حتی به نامهای مارش ومیتنگ وامثالهم نظم درسی را نباید اخلال کرد. از مارشهای بیمورد به استثنای مارشهایی که جنبهٔ عمومی دارد و از طرف حزب و دولت رهبری میشود جداً خودداری بـه عمل آید .

ما به‌معلمان‌مسلکی و به‌خصوص‌معلمان مسلکی که افتخار عضویت حزب دموکراتیک خلق افغانستان را دارند نهایت نیازمندیم، لذا هر معلمی که عضو ح.د. خ. ا.

است به صورت قطع در هیچ جای و هیچ مرجع دیگری خارج از ساحهٔ تعلیم و تربیه تبدیل نشود .

با این همه، نکات آتی نیز باید دقیقاً رعایت شود :

(۱) تمام مسوولان مکاتب باید سیاست حزب را دقیق بیاموزند و شیوهٔ تبلیغ آن را آگاهانه آموخته در عمل پیاده نمایند .

(۲) در ارتقای اتوریتهٔ تعلیم و تربیه تلاش همه جانبه به عمل آورند .

(۳) کار مشترک باکمیته های ولایتی ح.د.خ.ا.، س.د.ج.ا. وسازمانهای اجتماعی باید دقیقاً سازمان داده شود .

(٤) ورزیده ترین استادان و با استعداد ترین شاگردان برای دوام کار به صفت معلم در موسسات تربیهٔ معلم و انستیتوت پیداگوژی معرفی شوند .

(۵) در ارتقای اتوریتهٔ معلمین خوب و برازنده و همچنین متعلمین ورزیده ،لایق و شایسته سعی همه جانبه به عمل آید. در مورد آنها در محافلی که تدویر میبابد، صحبت و از زحمتکشی شان تقدیر شود .

وزارت تعلیم و تربیه جمهوری دموکراتیک افغانستان هیچ گاهی در بندخطوط علم ومحدوده هاباقی نمیماند. این وزارت برای موثریت هرچه بیشتر امور آموزشی وپرورشی به ابتکار های علمی و موثری دست میازد؛ چنانکه درهمین اواخر عملیهٔ ابتکاری آزمایش سطح دانش معلمان راعملی گردانید. این آزمون ابتکاری برای وزارت تعلیم وتربیه بسیار آموزنده تلقی شده است. محققان مادریافتند که معلمان درساحهٔ دانش قبلی خویش بسنده نموده اند. از روشهای متداول معاصر واز بخش دانشهای نوین روزگار ماحتی دررشتهٔ اختصاصی که خودشان تدریس میکنند، آگاهی اندك دارند . جالب توجه است که از ۵۱۹ معلم ریاضی صرف ۱۷ نفر موفق به حل مسایل کتاب درسی صنوف مربوط خویش شدند وبدینسان از تعداد کثیری ازمعلمان فزیک صنف ششم صرف ۱۰ فیصد آنان به حل مسایل موفق شدند که آن مسایل رابه اصطلاح تدریس میکنند.

باری این وضع آشفتهٔ عقب ماندهگی معلمان ماز دانشهای اختصاصی ومهارتهای مسلکی بسیار دردآور است وغیر قابل تحمل. شخصی که خود آگاهی علمی ومهارتهای

مسلکی ندارد ، هیچ نابینا و هیچ کور منطقی نمیتواند نام بلند و با افتخار معلم را «سخاوتمندانه» به او ارزانی کند؛ زیرا معلم مشعلدار هدایتگری است که طلابه داران فردای جامعهٔ انقلابی مارابه سوی افقهای گلگون بهروزی ، صلح وترقی رهنمون گردد. برمعلم روزگار ماست که نخست خود از ارزشهای اختصاصی رشتهٔ مربوط برخوردار شود؛ اساس دانشهای متداول زمانرا فراگیرد؛ سطح مهارتهای مسلکی خود را بلند ببرد؛ نیاز زمان مارا،که نیاز انقلاب ثور است ، بهدرستی درك کند؛ بالتعهد و مسؤولیت آگاهانه ومصمم به آموزش وپرورش شاگردان همت گمارد تابتواند شاگردان رابه اسلوب درست ، علمی ، نوین ومترقی بپروراند .

وظیفهٔ عظیم وسازندهٔ هرمعلم است که شاگردان خود رااز اهداف ووظایف انقلاب ملی ودموکراتیک ثور آگاه سازد. احساسات وطنپرستی ، عشق به مردم، عشق بهوطن ، عشق بهانسانیت واحساسات انترناسیونالیستی یعنی بشر دوستی ، اهمیت عظیم دوستی افغان شوروی وهمزمان باآن روحیهٔ آشتی ناپذیری باایدیالوژی ارتجاعی ، با ایدیالوژی دشمنان زحمتکشان افغانستان وطبقات واقشار استثمارگر و ستمگر را درآنها پرورش وتربیت نمایند.به فرمودهٔ رهبر محبوب مارفیق کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح.د.خ.ا. و رئیس شورای انقلابی ج.د.ا.: «اگرمعلم امور تربیتی را به صورت درست به پیش نبردطبعاً کودکان ما و فرزندان ما مورد سوء استفادهٔ دشمنان مردم، وطن وانقلاب ودولت قرار میگیرند.»

تأکید میکنم:مردم ، حزب ، دولت ، وطن وانقلاب به سوی ماعمیق وبیرحمانه مینگرند. حزب ودولت ازما حساب میخواهند وتاریخ کارهایمارابه داوری میگیرد.

بیایید دربرابر شرایط مادی ومعنویی که حزب ، دولت ووطن برماميسر گردانیده دقیق بیندیشم ودربارهٔ آنچه که تاریخ وانقلاب ازما میخواهد درامور تعلیمی وتربیتی کودکانی که مردم به ما سپردهاند مسوولیت خویش را از نظر دور نداریم. درامر تربیت کامل وهمه جانبهٔ آنان غفلت نورزیم تاباشد کهروز داوری مردم، حزب ، وطن وانقلاب سرافراز وشادمان باشیم .

نویسنده: داکتر خسرو فرشیدورد
تلخیص و گزینش ه . م .

فایدهٔ دستور زبان و زبانشناسی

در زمان ما دو نوع مبالغه دربارهٔ دستور زبان میشود : یکی از طرف کسانی که آن را فن درست گفتن و درست نوشتن تعریف میکنند و مهمترین عامل زبان آموزش میدانند و آن را بزرگترین وسیلهٔ حفظ زبان میانگارند. دیگر از جانب آنهایی که دستور زبان را در زبان آموزی و درست نویسی به کلی بی تأثیر میپندارند و وجود و عدمش را در آموزش زبان یکسان میدانند ؛ ولی شک نیست که این هر دو نظر به افراطی و تندروانه است ؛ زیرا نه دستورزبان فن درست گفتن و درست نوشتن است، به خصوص اگر دستور بر پایهٔ نظریات عمومی زبان نوشته شده باشد و نه علمیست زاید و بی مصرف که باید آن را به دور ریخت و ما این مقاله را که در بارهٔ فواید و هدفهای دستور وعلوم و معارف زبانیست، برای روشن کردن این مطلب مینویسیم؛ ولی برای این منظور چند موضوع را هم به عنوان مقدمه یادآوری میکنیم :

۱- آیا علوم و معارف زبان منحصر به دستور است ؟

۲- گونه ها و جلوه های زبان چیست ؟

۳- مواد و عناصر زبان کدام است ؟

٤- کیفیت زبان آموزی چگونه است ؟

اینک شرح هر یک از این موارد :

(۱) گونه های زبان : زبان‌آموزی انواعی دارد از قبیل آموزش زبان گفتار ، آموزش زبان رسمی حال مادری ، تعلیم زبان رسمی گذشتهٔ مادری ، یادگیری زبان بیگانه ، فراگرفتن زبان گفتار بیگانه .

از این بیان چنین بر می آید که زبان اعم از زبان مادری یا بیگانه چیزی یکپارچه نیست و اقسامی دارد از قبیل زبان گفتار ، زبان نگارش ، زبان قدیم و زبان جدید و همچنین زبان مادری و بیگانه .

به گفتهٔ زبانشناسان زبان دارای جلوه ها وگونه ها یی‌ست و بنا بر این ، تأثیر دستور را در آموزش هر یک از آنها باید جدا گانه مطالعه کرد .

(۲) عناصر و مواد زبان : عناصر و مواد زبان را بعضی از زبانشناسان به سه دسته و برخی دیگر به دو دسته تقسیم میکنند. عده‌یی این عناصر را شامل عناصر صوتی و دستوری و لغوی (واژگان) میپندارند ، یعنی آن را بر سه قسم میدانند و عده دیگر مسایل صوتی وآوایی را جزء دستور می‌آورند و عناصر تشکیل دهندهٔ زبان را به عناصر لغوی (واژگان) ودستوری تقسیم میکنندکه نگارنده با تقسیم بندی اخیر موافقتر است؛ زیرا اصوات زبان را میتوان جزء عناصر دستوری آن شمرد .

تفاوت عناصر لغوی باعناصر دستوری وصوتی در این است که عناصر دستهٔ اخیر محدودند ، یعنی مثلاً تعداد حروف (۱) وواجهای (۲) زبان واقسام تکیه (۳) وهجا (٤) وآهنگ (٥) ودرنگ (٦) درزبان محدود وگاهی قابل شمارش است وهمچنین عناصر دستوری یعنی حروف اضافه و حروف ربط و پیشوند ها و پسوند ها نیز در هرزبانی محدود. به این سبب به این عناصر ، عناصر بسته (۷) یا عناصر دستوری یا عناصر نقش نما میگویند ، در حالی که عناصر لغوی زبان تقریباً نا محدود و شمارش آنها غیر ممکن است. مثلاً شمارش اسمها و صفات بیانی و قید ها در زبان دشوار است. به این سبب فراگرفتن واژگان و عناصر لغوی زبان به سبب آنکه نا محدود و پرشمارند ،

مشکل است و چنین کاری مستلزم سالها مهارت و تمرین در زبان است و تازه بعد از سالها ممارست هیچ کس نمیتواند همه لغات و تعبیرات و ترکیبات زبان را، حتی اگر زبان مادری او باشد، بیاموزد، در حالی که عناصر دستوری چون محدودند، در نتیجهٔ سخن گفتن بسیار و مطالعهٔ زبان به زودی آموخته میشوند؛ به خصوص اگر با فرا گرفتن اطلاعات نظری یعنی با قواعد دستوری و زبانشناسی توأم باشند. بنا براین، مشکلترین بخش زبان از نظر آموزش دستگاه نا محدود واژگان است نه عناصر محدود دستوریش. به این سبب برای تسلط بر زبان رسمی مادری که دامنهٔ وسیعی دارد وشامل لغات علمی، ادبی، فنی و هنری فراوانیست باید سالها مطالعه کرد و البته دستور و قواعد دیگر زبان در این امر به انسان یاری میکند، به خصوص در مواردی که این قواعد مربوط به لغات مشتق یا مرکبند، یعنی قواعد پسوندها و پیشوندها و ساختمانهای ترکیبی.

(۳) علوم و معارف زبان: نکتهٔ دیگر آنکه چون مواد زبان منحصر به عناصر دستوری آن نیست؛ بلکه قسمت اعظم و مهم این مواد را عناصر لغوی آن تشکیل میدهد. بنابراین، اطلاعات و معلومات نظری لازم برای زبان آموزی نیز منحصر به قواعد دستوری نیست؛ بلکه این اطلاعات شامل تمام قواعد زبان و تمام معارف علوم زبانی است که دستور هم یکی از آنها ست. از جملهٔ مهمترین قواعد غیر دستوریی که به کار معنی کردن لغات زبان و آموزش می آید مبحث حقیقت و مجاز و باب معانی مجازیست که در قدیم شعبه‌یی از معانی و بیان فنون بلاغت بوده است و امروز جزء قلمرو علم معنی شناسی است. یاری دستور به کمک معارف دیگر زبانی میتواند ۱۰ تا ۲۰ در صد به زبان آموزی ما کمک کند و ما را در درست گفتن، درست نوشتن و بهتر آموختن زبان یاری دهد.

از این رو قواعد درست گفتن و درست نوشتن منحصر به قواعد دستوری نیست؛ بلکه مجموعهٔ معارف و علوم زبانیست. باری این معارف و علوم که به زبان آموزی کمک میکنند عبارتند از:

۱- قواعد رسم الخط ؛ ۲- دستور زبان ومسایل مربوط به آن ، یعنی واجشناسی و صرف ونحو؛ ۳- معنی شناسی به خصوص مبحث حقیقت ومجاز آن؛ ٤- معانی وبیان وبلاغت؛ ٥- سبک شناسی ؛ ٦- زبانشناسی عملی ؛ ۷- قواعد تعلیم زبان به اهل زبان وبیگانگان؛ ۸- تحول زبان؛ ۹- گونه هاوسکبهای زبان؛ ۱۰- زبان وکارکرد ومواد آن ؛ ۱۱- وظایف ونقشهای زبان در زندگی‌فردی و اجتماعی از قبیل ایجاد ارتباط ، آفرینش ادبیات ، استقرار وحدت ملی ، انتقال فرهنگ؛ ۱۲- نسبیت مسایل زبان ؛ ۱۳- تأثیر عوامل غیر زبانی درزبان مانند تأثیر ادبیات وذوق ادبی ، سیاست ، اقتصاد ، مذهب ، وسایل ارتباط جمعی ، فرهنگستان ، مکتب ، احساسات شخصی ، برداشتهای غلط از زبان(مانند زبان پاک)؛ ١٤- رهبری زبان که به وسیلهٔ این کسان واین عوامل صورت میگیرد : شاعران ونویسندگان، استادان ومحققان زبان ، وسایل ارتباط جمعی ، معلم ومکتب ، فرهنگستان، دستگاههای دولتی وغیره؛ ۱۵- ارتباط فرهنگها و زبانها با یکدیگر ومسایل مربوط به آن ازقبیل قرض ، ترجمه ، زبان جهانی ؛ ١٦- لغت سازی وگسترش زبان؛ ۱۷- جامعه شناسی زبان؛ ۱۸ زبان ونظریهٔ ارتباط ؛ ۱۹- روانشناسی زبان؛ ۲۰- مسأله صحیح وغلط در زبان؛ ۲۱- حشو ؛ ۲۲- زبانهای‌جهان وتعداد آنها؛ ۲۳- منشأ زبان؛ ٢٤- لغت.

بسیاری‌ازاین‌مباحث مانند معنی شناسی ،حشو ،زبانهای جهان، منشأ زبان وبسیاری دیگر از شعب زبانشناسی به شمار میروند وبرخی دیگر مثل معانی‌وبیان وفنون‌بلاغت چنین نیستند. بعضی دیگر مانند روانشناسی زبان وجامعه شناسی زبان علوم بین‌بینی هستند، یعنی علومی که زبانشناسی را بادانشهای دیگر مربوط میکنند.

ازمباحث یاد شده آنها که بیش‌ازهمه برای زبان آموزی مفیداند، عبارتند از :معنی شناسی وبه خصوص باب معنی حقیقی ومجازی، آوا شناسی، رسم الخط واملاء، مبحث صرف دستور، رابطهٔ زبانها بایکدیگر ، تحول زبان، قواعد یادگیری زبان.

در زبان آموزی در درجهٔ اول معنی کلمات و عبارات مهم است. بنابر این، مباحثی که به معنی کردن و فهمیدن معنی صورتهای زبانی کمک میکنند، اهمیت بیشتری دارند؛ مانند مبحث حقیقت و مجاز و ساختمان کلمات که بـه آن اشاره کردیم و در درجهٔ دوم صورت خط و زبان است ؛ مانـند رسم الخط و ساختمان دستوری کلمات و عبارات .به این سبب نحو وزبانشناسی ساختگرا برای تعلیم صورت و ساختمان زبان مفید است به شرط آنکه این صورتها و ساختمانها را با معنی آنها مربوط کنیم.

بنا بر این، اینکه دستور را تنها دانش نظری برای زبان آموزی بدانیم ، اشتباه بزرگیست ؛ زیرا لغت و معنی شناسی و مباحث معنایی برای زبان آموزی اهمیت بیشتری دارند مشروط بر آنکه خوب یاد داده شوند.

(٤) یادگیری زبان: مسایل یادگیری معمولاً بر دو قسم عمده هستند، یکی مهارتهای عملی مانند رانندگی و زبان آموزی و شنا که بیشتر بر اساس فعالیتهای جسمی انسان و بر پایهٔ عمل و تمرین قرار دارند و دیگر اطلاعات نظری مانند فیزیک ، شیمی ، ریاضیات که اغلب به وسیلهٔ فعالیتهای ذهنی و روانی یعنی فعالیت حافظه و استدلال و تجرید و تعمیم به دست می آیند ؛ اما باید دانست که یادگیری بین بین هم داریم که هم جنبهٔ مهارت عملی دارد و هم جنبهٔ فعالیت نظری ؛ مانند جراحی و غیره. مهارتهای عملی که اگر با دانشهای نظری توأم گردند بهتر آموخته میشوند، مانند توأم شدن زبان آموزی با قواعد زبان و مقارن شدن تمرین رانندگی با دانستن آیین نامهٔ آن . گفتیم زبان آموزی از مهارتهای عملیست و از راه گفتن و نوشتن و خواندن و فراگرفتن در محیط زبان از طرفی ،وآگاهی از علوم و معارف زبانی و قواعد دستوری از طرف دیگر ،آموخته میشوند. علوم و معارف یاد شده به عنوان اطلاعات نظری زبان زبان آموزی به کار میروند. باری زبانی که می آموزیم یا زبان مادریست یا زبان بیگانه. مراد از زبان مادری زبان کشور و مردمیست که انسان از کودکی در میان آنان زندگی میکند وزبان می آموزد و فرض از زبان بیگانه زبانی غیر از آن، یعنی زبانی غیر از زبان مادریست.

آموزش زبان مادری: زبان مادری نیز گونه ها و اقسامی دارد از قبیل زبان گفتار و زبان نوشتار وغیره،

یادگرفتن زبان گفتار: فراگرفتن زبان گفتار به وسیلهٔ کودک دو شرط عمده دارد که هر دو نیز تقریباً در هر کودکی هست؛ مگر در موارد استثنایی از قبیل بیماری یا زندگی کردن درمیان حیوانات یا افتادن در جنگل و یا در محیطی دور از جوامع انسانی.
باری گفتیم زبان مادری مانند اکثر خصیصه‌ها و عادات انسانی از قبیل راستی، شرافت، دزدی، حسد، منش، شخصیت تحت تأثیر دو عامل آموخته میشود: وراثت و محیط.

عامل وراثت در زبان آموزی استعداد یست که در نهاد هر فرد انسانی به ودیعه نهاده شده‌است. به این سبب پیشینیان انسان را حیوان ناطق نامیده‌اند، یعنی حیوان سخنگو و متفکر، چه سخن‌گفتن مستلزم متفکر بودن نیز هست. بنابر این، ناطق در تعبیر «حیوان ناطق» هم به معنی سخنگوست و هم به معنی متفکر. استعداد زبان آموزی که خاص آدمی است او را قادر میکندکه باسرعت زیادی دستگاه پیچیدهٔ واژگان و دستور زبان مادری را در اندك مدتی فراگیرد به طوری که کودك تا ۶ سالگی بدون خواندن کتاب دستور هشتاد درصد ساختمان دستوری زبان گفتار خود را می‌آموزد و آن را درست به کار میبرد و بقیه قواعد دستوری این گونه از زبان را در سنین بالاتر می آموزد. این دوران یعنی دوران زود آموزی زبان یا دوران داشتن استعداد شگرف زبان آموزی تاسنین معینی است، یعنی تا سن ۱۲ سالگی است. به این سبب بهترین موقع آموختن زبان مادری و بیگانه و هم چنین بهترین هنگام یاد گرفتن زبان نوشتار درهمین دوران است، یعنی از یك سالگی تا ۱۲ سالگی. از ۱۲ سالگی به بعد استعداد زود آموزی زبان ازمیان میرود و فراگرفتن زبان که معمولاً زبان بیگانه خواهد بود، به کندی و طبق اصول که متخصصان زبانشناسی عملی و روانشناسی و تعلیم و تربیت برای یادگیری زبان بیگانه ذکر کرده‌اند، البته هرچه از ۱۲ سالگی دورتر رویم و هر اندازه سن آدمی بیشتر شود، یاد گرفتن زبان برای او دشوارتر میگردد. بنابر این، بهتر است آموزش زبان مادری و بیگانه را هرچه زودتر آغاز کنیم.

گفتیم کودك قسمت عمدهٔ ساختمان دستوری زبان گفتن و تعدادی از لغات زبان اطرافیان خود را تاشش سالگی به سرعت و تحت تأثیر استعداد نهایی خود می آموزد

وبه بخش بزرگی از زبان گفتار تسلط میابد. بارفتن به مکتب به‌آموختن گونهٔ نوشتاری زبان مادری میپردازد و اگر در دورهٔ مکتب معلمان و محیط تربیتی خوبی داشته باشد به‌زبان نگارش و قسمت عمدهٔ ساختمان دستوری آن نیز مسلط میشود. همانطورکه عامل تسلط بر زبان گفتار گفتن‌وشنیدن است، عامل عمدهٔ تسلط بر زبان نوشتن‌وساختمان دستوری آن نیز خواندن نمونه های‌پذیرفته وفصیح وشیوای‌زبان ونوشتن‌طبق‌آن‌نمونه هاست که ما آن را زبان رسمی یازبان پذیرفته یازبان مشترك یازبان معیا ر یا زبان فرهنگی یازبان ممتاز میگوییم ومهمترین وارزنده ترین گونه های زبان است ؛ زیرا برخلاف لهجه های محلی ،که به گروه محدودی‌تعلق دارد، وسیلهٔ ارتباط بین تمام افراد یک ملت است در گذشته و حال .

بنابراین ، کودك قسمت عمدهٔ ساختمان دستوری زبان گفتار ونوشتار را تحت تأثیر استعداد ذاتی خود می آموزد وزبان خود را درست هم به کار میبرد ومعلم وراهنمای او در این امر تمرین در گفتن وشنیدن ویاخواندن ونوشتن است نه کتابهای دستور وقواعد دستوری وزبانشناسی. از اینجاست که در میبابیم کتابهای دستور به تنهایی عامل درست‌گفتن‌ودرست نوشتن‌نیست ؛ بلکه‌فقط به‌این کار کمک‌میکندوقواعد دستور ممکن است در آموزش آن قسمت‌اززبان، که از راه تمرین وممارست آموخته نشده است، مؤثر باشد .

عامل دوم زبان‌آموزی: در آنچه گفتیم کم‌وبیش به عامل دوم‌زبان آموزی‌نیز اشاره شد ، یعنی عامل محیط ؛ زیرادرمحیط کودک‌زبان‌حاضر وآماده یی‌وجود دارد که اطرافیان او به‌آن سخن میگویند وبدون این زبان آماده، یادگرفتن زبان ممکن نیست ؛زیرا استعداد ذاتی زبان آموزی‌به تنهایی برای یاد گیری زبان کافی نیست. از طرفی ، زبانی‌که در محیط ماوجود دارد یکی از بنیادهای اجتماعیست ومانند هربنیاد اجتماعی دیگری طبق نظر امیل دورکیم به فرد تحمیل میشود .

البته‌بدون استعدادفراگرفتن‌زبان، زبان‌آموزی‌ممکن نیست ؛ زیراحیوانات اهلی‌مانند سگ وگربه وکبوتر وگوسفند که‌در میان‌ماانسانها‌به سر میبرند ، چون‌استعدادیادگیری

زبان ندارند، هرگز زبان نمی آموزند ، اهرچه با سگ یاگربه یا طوطی سخن بگوییم جوابی نخواهیم شنید ؛ حتی میمون وشمپانزه که ساختمان بدنی ومغزی آنهاپیش از هر حیوانی به انسان نزدیک است ، نمیتواند از انسان زبان بیاموزد .

باری استخوان بندی زبان مادری تا ۱۲ سالگی بسته میشود واز آن تاریخ به بعد زبان تحت تأثیر شنیدن وسخن گفتن وخواندن ونوشتن به تدریج غنی میشود؛ ولی کار اصلی زبان آموزی تاهمان ۱۲ سالگی تمام شده است .

اینک پس از این مقدمات به شرح فواید وهدفهای دستور و علوم ومعارف زبان میپردازیم .

دستور زبان ـ چه سنتی وچه براساس زبانشناسی جدید ـ اگر برپایهٔ اصول صحیح وروشهای نوین علمی تدوین شده باشد فواید بسیاری دارد. البته آنطور که پیشینیان میپنداشته اند مهمترین عامل زبان آموزی نیست ، یعنی دستور زبان امروز دیگر «فن درست گفتن ودرست نوشتن» نیست ؛اما بادرست نویسی ودرست آموزی زبان هم بی ارتباط نمیباشد .

باری دستور زبان و علوم زبانی علاوه بر زبان آموزی در موارد دیگر هم به کار می آید که جمعاً میتوان این مورد ها را به عنوان فایدهٔ علوم زبانی ودستور چنین ذکر کرد :

۱ ـ زبان آموزی ؛ ۲ـ تثبیت زبان وجلو گیری از تحول سریع و هرج و مرج آفرین آن؛ ۳ـ نقد ادبی و عروض؛ ٤ـ کمک به علوم دیگر زبان و فرهنگ نویسی ؛ ٥ـ بالا بردن اطلاعات عمومی؛ ٦ـ رهبری زبان مردم؛ ۷ ـ لغت سازی و گسترش زبان. اینک فواید و هدفهای دستور را یکی یکی شرح میدهیم .

۱ـ زبان آموزی و دستور زبان و علوم و معارف زبانی : دستور زبان و علوم و معارف زبانی ، شناخت زبان را آسانتر میسازند و در نتیجه به زبان آموزی کمک میکنند . به خصوص در تعلیم زبان به خارجیان و دانشجویان زبانهای قدیم تأثیر بسیاری دارند. فایدهٔ علوم زبانی و دستور برای نویسندگی و شاعری مانند فایدهٔ

زیستشناسی و طب است برای رعایت بهداشت بدن؛ زیرا بدن انسان بدون اطلاع از علوم زیستی هم کارگردش خون و هضم غذا را انجام میدهد؛اما آگاهی ما از این علوم موجب میشود،که بدن خورا یاری دهیم تاکارهای خود را بهتر انجام دهد. برعکس غفلت و جهل نسبت به علوم یاد شده، ابتلا به بیماری را تسهیل میکند. علوم زبانی نیز چنینند. مردم بدون آگاهی از این علوم هم‌در بیشتر موارد زبان خود را درست به‌کار میبرند؛ اما اطلاع از این دانشها سبب میشودکه این کار را بهتر انجام‌دهند ومختصر اشتباهات گفتاری و نگارشی خود را هم برطرف کنند.

بنا براین، دستور وعلوم زبانی برای زبان مانند زیستشناسی و بهداشت است برای بدن. و غلط نویسی و غلط گویی نیز در واقع بیماریهای زبان است که‌علت آن گاهی رعایت نکردن و ندانستن علوم زبانیست. دیدیم که آموختن زبان از دو راه باید صورت گیرد: یکی تمرین و آموزش مهارتهای عملی که اساس کار است و این کار مانند تمرین رانندگی است که نقش مهمتری در یادگرفتن رانندگی دارد ودیگر داشتن اطلاعات نظری است که در حکم آگاهی از آیین نامهٔ رانندگی است و این اطلاعات نظری برای زبان‌آموزی چیزی جز دستورو علوم و معارف زبانی نیست. باری پس یکی از مهمترین فواید دستور و علوم و معارف زبان کمک کردن به‌زبان آموزیست و از آنجایی که زبان‌آموزی جنبه های مختلفی دارد و آن را به اقسامی میتوان تقسیم کرد، باید نقش دستور و علوم معارف زبان را در هر یک از جنبه ها و جلوه های زبان یکی یکی بررسی کرد. این جنبه ها و جلوه ها عبارتند از:

۱ ـ فرا گرفتن زبان مادری؛ ۲ـ یادگیری زبان خارجی .

الف) نقش دستور و علوم و معارف زبانی در آموزش زبان مادری : میدانیم زبان مادری‌خودگونه ها وجلوههای مختلفی‌داردکه نقش دستور و علوم ومعارف زبانی در آموزش هر یک از آنها متفاوت است. ما در اینجا به‌سه گونه از آنها اشاره میکنیم : ۱ـ زبان گفتار؛ ۲ـ زبان نگارش معاصر؛ ۳ـ زبان نگارش قدیم .

یک، زبان گفتار و دستور و علوم زبانی : دستورو علوم و معارف زبانی در

آموزش زبان گفتار هیچ تاثیری نداشته و ندارد؛ زیرا کودک تا سن شش سالگی قسمت اعظم ساختمان دستوری زبان گفتار خود را می آموزد ، بدون آنکه خواندن ونوشتن بداند و بتواند به کتابهای دستور مراجعه کند. وانگهی کسی تا اکنون به فکر آموختن گفتار از راه دستور نبوده است وهمچنین کسی کتابی هم در این زمینه ، یعنی در زمینهٔ تعلیم دستور زبان گفتار به کودک ننوشته است، در حالی که همه مردم زبان گفتار خود را آموخته اند .

دو ، نقش دستور و علوم زبانی در آموزش زبان نگارش معاصر : دستور و علوم و معارف زبانی در این مورد هم نقش اساسی ندارد ؛ ولی از چند لحاظ مفید است : نخست ، برای کار برد صحیح زبان. دوم ، کمک به معلم در تدریس فارسی. سوم ، در واژه سازی. چهارم در رواج صورتهای فصیح و شیوای زبان .

نخست ، نقش دستور زبان در کار برد صحیح زبان رسمی معاصر: کار برد صحیح زبان نوشتار ورسمی بیشتر از راه زیاد خواندن و زیاد نوشتن ممکن میگردد و دستور علوم زبانی در این مورد به عنوان نیروی کمکی این فایده ها را دارند :

(۱) کتاب دستور و زبانشناسی اگر فصیح نوشته شده باشد، مانند هر کتاب دیگری موجب تمرین و پیشرفت زبان آموزیست .

(۲) قواعد و تمرینهای کتاب دستور وسیله ییست برای بهتر آموختن زبان .

(۳) مسایل پیچیده و مشکوک و نا شناختهٔ زبان نگارش را حل میکنند. زبان نگارش و نوشتار از طرفی بسیار وسیع و پیچیده است و فرا گرفتن آن مستلزم مطالعه و تمرین فراوان است واز طرف دیگر ، مردم مجال زیادی برای مطالعهٔ همه مواد آن ندارند، در نتیجه تمام قواعد آن از راه مطالعه و تمرین آموخته نمشیود و زبان آموز هر قدر هم تمرین کند و کتاب بخواند و بنویسد باز به صورتهای دستوری ناآشنایی بر میخورد که برای حل آنها ناچار است از دستور و زبانشناسی مدد گیرد. مثلاً نویسنده یی میخواهد به آخر «لیبی» یا «اتیوپی» یا «اندونسزی» ، «ی» نسبت الحاق کند. او میبیند که طبق قاعده باید بگوید لیبیی و اتیوپیی و اندونزیی ؛ اما این تلفظ ثقیل است و سپس مشاهده

میکند که رادیو میگوید: لیبیایی، اندونزیایی و اتیوپیایی. بنابر این، به این فکر میافتد که کدام صورت صحیحتر است. برای کشف حقیقت ناگزیر است به معلم دستور زبان و یا کتابهای دستور مراجعه کند. همچنین است اگر کسی نداند که طرز نوشتن «ی» وحدتی که به «ی» مصدری میچسپد چگونه است و بخواهد قاعدهٔ آن را بیاموزد و بخواهد بداند که مثلاً بزرگیی را چطور باید بنویسد. به صورت بزرگی ئی یا بزرگی ای یا بزرگییی و یا به شکلی که دیدیم. یا اگر فارسی آموزی بخواهد بیاموزد که «به» حرف اضافه یا «می-» را باید به کلمهٔ بعد بچسپاند یا باید آنها را جدا بنویسد باز ناچار است به کتاب قواعد زبان مراجعه کند. نظیر اینگونه موارد یعنی موارد مشکوک وپیچیده در زبان مادری فراوان است. برخلاف بعضی از قواعد دستوری که پیچیده نیست، نیازی به آموختن دستور ندارد، مثلاً همه فارسی زبانان میدانند که «آن» و «این» پیش از موصوف می‌آیند نه بعد ازآن، یعنی به صورت «آن کتاب» و «این کتاب» می‌آیند نه به شکل «کتاب آن» و «کتاب این». و یاد دادن چنین قاعده‌یی به اهل زبان زاید و در حکم توضیح و اضحات است.

دوم، رواج صورتهای ادبی و فصیح زبان: دیگر از فواید دستور و علوم زبانی در زبان آموزی کمک به فصاحت وشیوا نویسی مردم است، یعنی پیشنهاد وتجویز آن صورتی از زبان است که زیباتر و ادبیتر و فصیحتر است. واین بهترین فایدهٔ دستور از زمانهای قدیم تا امروز بوده است. بیشک اگر دو صورت و دوگونهٔ از زبان از لحاظ رسایی وپیام رسانی دارای شرایط مساوی باشند واگر به‌کار بردن یک صورت به جای صورت دیگر به رسایی سخن خللی وارد نسازد البته بهتر است صورت ادبیتر وزیباتر را استعمال کنیم. مثلاً وقتی تلگرافات وتلگرافها و پیشنهادها وپیشنهادات از لحاظ معنایی یک ارزش را دارند و هردو نیز صحیح اند، بهتر است صورت «تلگرافها» و «پیشنهاد» ها را به کار بریم؛ زیرا ادیبان آن را فصیح ومناسبتر میدانند. بنابر این، برخلاف آنچه نیمه زبانشناسان میگویند دستور علوم زبانی باید گاهی هم جنبهٔ تجویزی داشته باشد ودر رهبری زبان به کار رود، منتها تجویز صورتهای فصیح وزیبا ورایج زبان، نه

تجویز اشکال منسوخ ومتروك آن؛ زیرا تجویز چنین صورتهایی از زبان وترویج فصاحت به هیچ وجه برخلاف اصول زبانشناسی نیست؛ بلکه این کار خود نوعی رهبری زبان و دادن طرح برای آنست که خود یکی از شعب زبانشناسی است، نهایت آنکه در رهبری زبان ودر تشخیص فصاحت وزیبایی باید صاحب ذوق بود وطبع وروشی معتدل داشت ودر این امر به هیچ وجه نباید دستخوش جمودوکهن‌پرستی گردید. باری در مسایل مربوط به زبان باید حتماً از زبانشناسی واقعی الهام گرفت؛ ولی در عین حال باید از شبه زبانشناسی پرهیز کرد.

سوم، کمک دستور وعلوم زبانی به‌معلم در تدریس زبان‌مادری: معلم، هنگام تعلیم زبان‌مادری برای تحلیل ومعنی‌کردن جمله‌های مشکل‌قرائت و برای تصحیح انشاوآموزش املاء وتلفظ ناچار است از دستور وعلوم زبانی و اصطلاحات آنها یاری جوید- از اصطلاحاتی مانند فاعل، مفعول ، فعل، پسوند، پیشوند، معنی‌حقیقی، معنی‌مجازی، صامت، مصوت‌وهجا. وبدون این اطلاعات واصطلاحات، تحلیل زبان در صنف‌درسی ممکن نیست. مثلاً تدوین وتعلیم قواعد املاء بدون اصطلاحات و اطلاعات دستوری‌عملی نیست؛ زیرا املاءبیش‌ازهر چیز بادستور سروکاردارد، به خصوص باباب واجشناسی ومبحث حروف و واجها؛ زیرا خط وحروف نشانهٔکتبی اصوات وملفوظات زبان است وناچار قواعد خط باید باقواعداصوات زبان ارتباط وهمبستگی‌داشته باشد. باری بحث در بارهٔ املاء بدون آگاهی از صامتها ومصوتها وهجاها وواجها ممکن نیست. بنابراین، درواقع املاء نیز شعبه ییست از دستور ومبحث واجشناسی آن ودرس املاء بیش ازآنکه باانشأ مربوط باشد با دستور پیوند دارد.

گفتیم املاء مهمترین درس برای درست نویسی‌است ودیدیم که این فن نیز تابع دستورومبحث واجشناسی آنست. ازاین رودستوردراینجا برای مادوفایده دارد: یکی برای تنظیم قواعد املاء که فایدهٔ آن مستقیم است ودیگر برای درست نوشتن حروف که نتیجهٔ آن غیر مستقیم است واز راه املاء صورت‌میگیرد.

وهمچنین از فواید دستور زبان ومعارف وعلوم زبانی برای تعلیم زبان کمک این معارف به معنی کردن لغات وبه فهم عبارات وآن قسمتهایی ازاین معارف که برای

این منظور بیشتر مفید است یکی مبحث مجاز و حقیقت و دیگر باب صرف است ؛ زیرا قواعد صرف به فهم معنی لغاتی که محصل تازه با آن برمیخورد ، کمک میکند. مثلاً وقتی اولین بار کلمهٔ «نوشتار» یا «زبانه» یا «پویه» رامیبیند ازراه تجزیهٔ دستوری این لغات به عناصر سازندهٔ آن پی میبرد ودر مییابد که « ار» و «ه» دراین کلمات چه معنایی دارند وازاین راه میتواند معانی کلمات یادشده را زودتر و آسانتر فراگیرد . ازاین روآموختن قواعد صرف به خصوص یادگرفتن معانی مختلف پسوندها وپیشوندها و ساختمانهای ترکیبی و افعال وحروف اضافه نه تنها برای تسلط برترجمه ولغت سازی بسیار سودمنداست ؛ بلکه موجب میشودکه شاگرد لغات تازه‌راهم زودتر معنی کند وآنها را سریعتر فراگیرد.

چهارم، آموختن واژه سازی به شاگرد : دربارهٔ اهمیت واژه سازی وترجمه برای زبان فارسی پس از این سخن خواهیم گفت. دراینجا تنها به این نکته اشاره میکنیم که معلم دستور در درس صرف میتواند شاگردان را برای این کار آماده سازد وآنها را به تمرین در این زمینه وادارد .

سه، آموزش زبان قدیم مادری : آموزش زبان قدیم مادری مانند فارسی- دری کهن به دستور آن زبان نیاز بسیار دارد؛ زیرا زبان قدیم تاحدی درحکم زبان بیگانه است وزبان بیگانه راهم بدون دستور نمیتوان فراگرفت. ازاین رو فارسی- دری قدیم به دستور بیشتر نیاز دارد تافارسی امروز. مثلاً برای فهم متون لازم است که معانی متعدد، «را، به، از، چون واگر» رابدانیم وهمچنین لازم است که نقش دستوری« ی» شرطی وتمنایی وحروف اضافهٔ پسین مانند: « به سربرو» به« شهراندر» وصیغه هایی مثل رفتمانی ورفتیمی را فراگیریم ، در غیر این صورت ازفهم شعر ونثر قدیم عاجز خواهیم ماند . البته برای تعلیم زبان قدیم باید دستور توصیفی همان زبانها را نوشت وتعلیم داد وگرنه دستور معاصر دراین امرفایدهٔ چنداتی ندارد. ازمباحث مفید دستور که به کار تعلیم‌زبانهای‌قدیم می‌آید، مقولات ترکیب‌واشتقاق‌است. بنابراین، تعلیم معانی مختلف پسوندهاوپیشوندهای‌قدیم برای این منظور،بسیار سودمند است ؛زیرا

در آن زبان شمارهٔ پسوندها و پیشوندها به مراتب بیش از امروز بوده است واین عناصر در زبان قدیم معانی متعدد و فعالیت بیشتری داشته اند که آموزش آنها نیاز به آگاهی از صرف ودستور دارد. باری آموختن معانی مختلف پسوندها وپیشوندهای قدیم وتجزیهٔ لغات به عناصر سازندهٔ آن کمک بسیاری بـه آموزش فارسی آن دوره میکنند وفی المثل دانستن معنی« ی» در کلماتی مانند« آموختنی» و« خوردنی» وفایده وقوف برمعنی« دش» در واژه‌هایی مانند دشنام ودشمن برکسی پوشیده نیست.

ب) علوم زبانی وآموزش زبان بیگانه وترجمه: هرکسی مقدار زیادی ازقواعد زبان مادری خود را درنتیجهٔ تمرین وبراثر قرار داشتن درمحیط زبان می آموزد و بنا بر این، آموزش آن، آنقدرها نیازی به آموختن جداگانهٔ دستور وقواعد زبان ندارد؛ اما برای زبان خارجی چنین نیست وچون زبان آموز تسلط کافی بر زبان بیگانه یی که مشغول آموختن آنست، ندارد ودرنتیجه، علاوه برتمرین، یعنی خواندن و نوشتن وسخن گفتن بسیار باید دستور آن زبان را هم بیاموزد. مهمترین مباحث دستور برای دانشجویان زبان خارجی این مباحث است: فعل، واجشناسی، حرف اضافه، حرف ربط، ضمیر وساختمان جمله. ودانشجو بدون خواندن دستوری که باتمرین توأم باشد، استعمال صحیح آنها را نخواهد آموخت وازآنجا که یکی از مهمترین قسمتهای زبان بیگانه همین مباحث است بدون فراگرفتن آنها درست گفتن ونوشتن وخواندن زبان خارجی غیرممکن است، درحالی که آموزش جداگانهٔ این موضوعات برای زبان مادری چندان مفید نیست؛ زیرا زبان آموز بیشتر آنهارا خود درضمن عمل یعنی ضمن سخن گفتن وخواندن ونوشتن فرا گرفته است. به این سبب هرچه ماباز بانی بیشتر آشنا باشیم ودرآن تمرین بیشتر داشته باشیم، ازدستور آن بی‌نیاز تریم وهرچه باآن کمتر سروکار داشته باشیم(مانندزبانهای خارجی وزبان قدیم) به دستور آن بیشتر نیاز مندیم. بنابراین، اگر بخواهیم فارسی رابه عنوان زبان خارجی به بیگانگان تدریس کنیم، دستور فارسی برای این کار بسیار لازم خواهد بود وشک نیست که شیوهٔ تعلیم دستور فارسی به خارجیان ومواد برنامهٔ آن باآنچه به‌اهل زبان

درس میدهیم تفاوت فراوان خواهد داشت. درتعلیم دستور برای فارسی زبان بایدبه جزئیات واستثناها نیز پرداخت؛ ولی درآموزش دستور به خارجیان فرصت چنین کاری نیست.

برای‌آموختن زبان بیگانه نه تنها فراگرفتن دستورآن زبان به ما کمک میکند؛ بلکه آگاهی ازدستور زبان مادری یادستور زبان دیگر نیز به این امر یاری میدهد؛ زیرا تسلط بردستوریک زبان فراگرفتن دستورزبان دیگرراهم‌آسان میکند،چه‌وقتی مامعنی شخص ووجه فعل وصفت وقید رادردستورفارسی بدانیم ، فراگرفتن این معانی در دستور انگلیسی وفرانسه وعربی‌نیزآسانتر خواهد بود. به‌خصوص که اولاً دو زبان ازیک خانواده باشند، ثانیاً آنکه دستورهردو زبان طبق یک اصل و روش نوشته شده باشد واصطلاحاتی‌معادل ونظیرهم داشته باشند .

گفتیم بهتراست دستور زبان بیگانه یی‌که درکشوری تدریس میشود بادستورزبان مادری طبق اصول واحدی نوشته شده باشد، یعنی اگراین یک براساس ضوابط سنتی است آن یک نیز چنین باشد واگر این دستورساختمانی نیست ، آن یک نیز همینطور باشد وازآنجایی که‌همه کلمات به هشت یا نه قسم تقسیم شده اند (اسم یافعل،ضمیر، قید،صفت،صوت،حرف اضافه، حرف ربط) وصفات‌نیز به اقسامی ازقبیل اشاری، مبهم ، بیانی ، پرسشی ،عددی وغیره منقسم‌گردیده است. تاجایی که با اصول علمی مغایرتی ندارد ماهم در نوشتن دستورهای خود به این مسایل پای بند باشیم .

بنابراین ، یکی ازهدفهای دستور نویسی مابایدکمک به فراگرفتن دستور زبان خارجی باشد وچون اکثر دستورهای تعلیمی خارجی‌سنت گراست،خوب‌است دستورهای تعلیمی ماهم سنتی باشند؛ اما این اصول در آنجا مراعات شده باشد :

اولاً عیبهای‌دستورهای‌سنتی‌قدیمی را نداشته باشد، ثانیاً از زبانشناسی‌جدیدالهام بگیرند؛ بدون اینکه صرفاً ساختگرا یا نقش گرا یا زایشی باشند وبی‌آنکه درگرایش به سوی زبانشناسی راه افراط پیموده شود.

البته مراد از هماهنگ کردن مقولات دستوری زبان فارسی یاعربی وانگلیسی و

فرانسه پیروی کورکورانه ازآن دستورها نیست ، چه بیگمان مسایل بسیاری درآن زبانها وجود دارد که در فارسی نیست؛ مانند حرف تعریف ، اعراب، منصرف و غیر منصرف وکلمات معرب ومبنی، کلمات تغییر ناپذیر (درفارسی همه‌کلمات مبنی وتغییر ناپذیرند) وبسیاری دیگر . شک نیست که به‌کار بردن اصطلاحات مربوط به این مسایل وتراشیدن معادلهایی برای آنها در فارسی اشتباه بزرگیست . البته تذکر این مسأله که زبان فارسی ازلحاظهایی که ذکرشد با عربی وانگلیسی وفرانسه تفاوت دارد، مفیداست وکار زبان‌آموزی وترجمه را آسان مینماید وپی بردن به این تفاوتها نیز مستلزم نوشتن دستور تطبیقی فارسی باانگلیسی وعربی و فرانسه است، همچنین مستلزم متعادل کردن وهماهنگ ساختن مقولات وطبقه بندیها و اصطلاحات آن دو زبان است وچنین کاری هم سبب بهتر یاد گرفتن دستور زبان مادریست وهم موجب تقویت دستور زبان خارجیست که خود نقش عظیمی در آموختن آن زبان دارد.

کمک به ترجمه: یکی ازفواید عمدهٔ دستور زبان فارسی استفاده ازآن درترجمه است که خود نوعی فراگرفتن زبان بیگانه وبرگرداندن آن است به فارسی.

بعضی ازمباحث دستور فارسی برای ترجمه کردن مفیدتر است و آن مباحث ترکیب واشتقاق وساختمان کلمات است؛ زیرا ترجمه گرباید اصطلاحات علمی و هنری وفنی زبان بیگانه رابه فارسی برگرداند ومهمترین مبحثی که دراین امربه‌او یاری میکند، مبحث لغت سازی است. یعنی شعبه‌یی ازمبحث ترکیب واشتقاق. و از این راه میتوان خدمت بسیاری بـه‌گسترش و غـنای زبان فارسی کرد؛ مانند خدمتی‌که سازندگان واژه های روانشناسی ،جامعه شناسی ، زیستشناسی، نخست وزیر، معنی شناسی، سبک شناسی، ملی گرایی وصد ها مانندآن به‌زبان فارسی‌کرده اند. دیگراز مباحثی که‌به کارترجمه میخوردهمان مباحث مجازومعانی‌مختلف مجازی‌کلمات‌است.

۲ـ علوم زبانی و لغت سازی و گسترش زبان : زبان دایم در حال تغییر است. یکی از عوامل تغییر و تحول آن پیشرفت علوم و فنون و معارف است که زبان را به وضع لغات و مفاهیم‌تازه نیازمند میکند ، به این معنی که زبان برای مفاهیم تازهٔ علمی

وفنی و هنری و ادبی به لغات و واژه های جدید احتیاج دارد که آنها را یا از خارج قرض مینماید، مانند: ارث، حج، زکوة ،کت، ماشین و یا از راه ترکیب واشتقاق میسازد، مانند : روانشناسی،سبک شناسی و غیره و یا از راه تقلید صداهای طبیعت (که البته شیوۀ اخیر درمرحلۀ آغازین تکوین زبان صورت میگیرد) ویا از راه دادن معانی مجازی به لغات قدیم ؛ مانند : ملت که در ابتدا به معنی مذهب بوده‌است و بعد بر اثر تحولات اجتماعی در زمان قاجاریه بـه معنی مردم آمده است ؛ زیرا شریعتمداران واهل مذهب وپیروان آنها یعنی تودۀ مردم در مقابل دولت مقاومت میکرده اند ، به این سبب ملت کم کم به معنی مردم شده است . باری زبان از این راهها به خصوص از طریق لغت سازی وقرض ، توسعه وگسترش مییابد و از این میان،ساختن لغات نقش عمده یی در گسترش زبان دارد ؛ زیرا این کار یعنی باساختن واژه های جدیدی مانند زمین شناسی ،آواشناسی ، شناساگر ، معدن شناسی ... زبان توانا میشود واین عناصر در حکم برگها وجوانه هایی هستند که برتنه وشاخۀ درخت زبان میرویند وآن را تناورتر وباروتر میکنند .

البته واژه سازی باید طبق قواعد دستوری باشد، ولی علاوه براین،شرایط دیگری هم دارد که یکی از آنها این‌است که واژه‌های تازه باید باعناصر زندۀزبان ساخته شود ودیگر آنکه بایدزیبا وخوشاهنگ باشد که‌ذوق مردم آن را بپذیرد وگرنه‌لغات بدآهنگی مانندجنگ‌گاه‌وجنگ‌گر به جای‌رزمگاه‌وپرخاشگر مورد قبول‌مردم واقع نمیشود؛ حتی اگر فردوسی‌هم این گونه‌لغتها را میساخت کسی آن را به‌کار نمیبرد؛ زیرا جمع شـدن دو«گ» در جنگگاه‌وجنگگر سبب کراهت سمع ونا خوشاهنگی این واژه ها شده است . از آن جایی که عناصر قرضی به خصوص لغات‌عربی از عناصر زندۀ زبانند باآنها نیز بایدلغت‌ساخت ؛ مانند: گیاه شناسی، جامعه شناسی، قلمتراش ، کتابچه ، قلمدان، مدادتراش، عشوه‌گر، نقشباز- همانطور که حافظ وسعـدی ساخته اند .

بالا بلند عشوه‌گر نقشباز من کوتاه کرد قصۀ زهد دراز من

لغت سازی اگر طبق اصول صحیح باشد برقرض برتری دارد؛ زیرا قرض اگر چه در بعضی از موارد مفید ولازم است و موجب توانگری زبان میگردد ؛ اما ممکن است بااحساسات ملی وبامسایل غیر زبانی دیگر روبه رو شود.

بنابراین، واژه سازی ونقل معنی واستفاده از معانی مجازی مهمترین وبهترین راه گسترش زبانیست وواژه سازی نیز مستلزم تسلط بردستور وقواعد صرف زبان میباشد. به این سبب باید شاگردان را از مکتب ضمن درس دستور به واژه سازی باعناصر زندهٔ زبان عادت داد.

تأثیر دستور را در ترجمه ولغت سازی وتعلیم زبان وزبان خارجی یاد آوری کردیم. اینک متذکر میشویم که اهمیت ترجمه وواژه سازی برای زبان وفرهنگ کشورها وممالکی که به علوم جدید وکشور های متمدن نیاز بیشتری دارند ، بیشتر است .

این امر یعنی ترجمه وبرگردان واژه های علمی وفنی به تصدیق سازمان فرهنگی وعلمی سازمان ملل متحد (یونسکو) برای زبان کشور های در حال پیشرفت اهمیت حیاتی دارد. به این سبب اگر مامیخواهیم زبان مان را گسترش دهیم باید در رواج ترجمه ودر تربیت ترجمه‌گر خوب سخت بکوشیم تازبان ما آگنده از لغات ناخوشاهنگ فرنگی نگردد. البته لزومی ندارد که لغات جاافتادهٔ خارجی (مانند ماشین واتومبیل وکت وپالتو) را از زبان خود بیرون بریزیم. اگر ماجلو لغات جدیدی را که بعد از این مانند سیل به زبان ماسرازیر میشوند بگیریم کار عظیمی کرده ایم. باری دستور وقواعد لغت سازی‌آن هم برای تعلیم زبان مفید وهم برای گسترششش . وچنانکه دیدیم ترجمه وترجمه‌گر خوب به دستور زبان فارسی نیاز بسیاری دارد.

۳ـ علوم زبانی وبالا بردن اطلاعات عمومی : دستوروقواعد زبان و علوم زبانی علاوه برکمك بهزبان آموزی وگسترش فواید دیگری نیز دربر دارد که پیش‌ازاین به آنها اشاره کردیم. یکی از این فواید بالابردن اطلاعات عمومی ودانشهای کلی مردم است؛ زیرا شك نیست که ذهن واندیشهٔ انسان متمدن روزگار مابا اطلاع ازعلوم و فنون امروزپرورش مییابد وتقویت میشود وبرای درك وحل‌مسایل دنیای این عهد وزمان

آمادگی پیدا میکند. دراین جهان که روز به روزعلوم وفنون ودانش بشر توسعه مییابد بیدانشی وتوقف ودرجازدن برروی علومی که در دورهٔ مکتب یاد گرفته‌ایم، مرگ وبازگشت به عقب است. حاصل کلام آنکه ما امروز بدون داشتن اطلاعات کلی و عمومی کافی نمیتوانیم درست فکر کنیم. یکی از علوم ومعارفی که برای تقویت اطلاعات عمومی ودانشهای کلی ما لازم است، زبا نشنا سی ودستور ومعارف زبانیست. به خصوص که زبان را بطهٔ نزدیکی باتفکر دارد وعلوم مربوط به آن به خصوص روانشناسی زبان مارا ازچگونگی تفکرنیز آگاه میسازد ودرنتیجه، به‌درست فکر کردن ماکمک میکند.

٤ـ علوم زبانی ونقدادبی: علاوه براین ، دستور زبان وزبانشناسی به خصوص باب آواشناسی و واجشناسی ومعنی شناسی آن که شامل مجاز واستعاره نیز میشود به تحلیل ادبیات ونقدادبی وعروض نیز کمک میکند. مثلاً پژوهش وتحقیق دربارهٔ عروض کلمات وجمله ها ی خوشا هنگ شعر وآثار ادبی امروز بدون اطلاع از آواشناسی وواجشناسی ممکن نیست.

٥ـ کمک دستور به علوم دیگر زبان: دستور زبان به‌کار علوم وفنون دیگر زبان نیز می آیند. مثلاً اهمیت دستور زبان درفرهنگ نویسی برکسی پوشیده نیست، زیرا اولاً چنانکه دیدیم اطلاع ازمعانی پیشوند ها وپسوندها وساختمانهای ترکیبی وعناصر دستوری مانند حروف اضافه وحروف ربط وضمایر وصفات دستوری(ازقبیل صفت مبهم، صفت اشاره، صفت پرسشی) درمعنی کردن لغات تأثیر بسزایی دارند وشک نیست که مهمترین وظیفهٔ یک فرهنگ‌نویس خوب معنی کردن‌دقیق لغات و کلمات از جمله کلمات دستوری است .

ثانیاً در فرهنگهای امروزی حتماً باید هویت دستوری کلمات را معین نمود تا بتوان آنها را خوب معنی کرد. فی‌المثل‌باید دانست « چون» کجاصفت‌و کجاقیدوکجا حرف ربط است‌وآنجا که‌حرف ربط است‌وکجابرای زمان و کجابرای‌علت‌است .به‌این سبب یکی از راههای تقسیم بندی لغات در فرهنگها نقش دستوری آنهاست ؛ زیرا یک

کلمهٔ واحد که نقشهای دستوری مختلفی دارد، دارای معانی مختلفی نیز هست. مثلاً «چون» به معنی «چون» پرسشی با «چون» تعجبی (به معنی چقدر زیاد) متفاوت است.

باری دستور در علوم و فنون دیگر زبان مانند املاء، نقد ادبی، سبک شناسی و عروض نیز مؤثر است و به بعضی از موارد این تأثیر قبلاً نیز اشاره کردیم.

۶- دستور و علوم زبانی و تثبیت زبان: زبان دایم در تحول است، به خصوص زبانی که خط نداشته باشد و یا قواعد آن تدوین نگردیده باشد و برای آن فرهنگ نوشته نشده باشد. و این تطور و تغییر هنگام برخورد با زبانهای دیگر و قرض گیری سریعتر میشود. بنا بر این، تحول زبان امری است طبیعی؛ اما زبان از طرف دیگر وسیلهٔ ارتباط است بین معاصران و گذشتگان و آیندگان. بنا بر این، اگر سرعت تحول زبان بیش از اندازه باشد هرج و مرج ایجاد میشود و گسستگی و قطع ارتباط فرهنگی وزبانی به وجود می‌آید و تحول بیش از حد و لجام گسیخته زبان سبب میشود که دیگر کسی معانی سخن مردم پنجاه سال پیش از خود یا بعد از خود را نفهمد؛ زیرا وسیلهٔ مشترک ارتباطی که زبان است زود تر از موعد و بیش از حد لزوم تغییر کرده است.

تسلط بر دستور و لغات زبان چنانکه دیدیم موجب بهتر یاد گرفتن آن و سبب تثبیتش میگردد و از قرض بیش از حد لزوم و از پر شدن زبان از لغات بیگانه و همچنین از تغییرات سریع و نا سازصوتی آن جلوگیری میکند و موجب رهبری اندیشیده و معقولش میگردد. البته این رهبری زبان و طرح ریزی برای آن نباید براساس تعصب و نظریات ضد علمی باشد ونباید بر خلاف جریان طبیعی زبان صورت گیرد و سبب تغییرات مصنوعی و خطرناك در آن گردد.

۷- علوم زبانی و رهبری زبان: بسیاری از موارد تأثیر علوم زبانی را در رهبری و تثبیت زبان دیدیم و دربارهٔ آنها بحث کردیم، دیدیم که با تدوین دستور و لغت وعلوم زبانی میتوان زبان را بهتر آموخت و میتوان از تحول هرج و مرج آفرین و بیش از حدش جلوگیری کرد و امر ترجمه را، که برای ما اهمیت حیاتی دارد، به پیش

برد. اینک مطالب دیگری در بارهٔ تأثیر علوم زبانی در رهبری و گسترش زبان بیان میکنیم .

باری دیدیم دستور و علوم زبانی میتوانند در رهبری زبان به سوی مقصد ی معقول و مناسب موثر باشند و سبب تقویت و گسترش آن گردند. البته اگر دانشها به دست نااهل بیفتد و از آن برداشتهای نا مطلوب و زیان آمیز شود موجب خرابی و تحول نارسا میگردد و در این صورت بسیار مضر است و درحکم « تیغ دادن در کف زنگی مست» است. مثلاً کسانی که به عنوان زبا نشناسی و دستور دادن « فرنشین » و « سرابری » میسازند راه خطا میسپرند

متأسفانه این‌گونه تصرفات نا روا و خطرناك و تعصب آلود و ضد دستوری به نام زبانشناسی و زیر این نام صورت میگیرد؛ زیرا گروهی شبه زبانشناس به‌جای زبانشناسی و دستور علمی، شبه زبانشناسی و شبه‌دستور به وجود آورده‌اند و چیزی را به نام دستور و زبانشناسی علم میکنند که روح زبانشناسی و دستور از آن بی‌خبر و بیزار است. بنابر این، یکی از وظایف زبانشناسی و دستور دانی واقعی جلو گیری از رویید ن شبه دستور و شبه زبانشناسی در کشور است، یعنی چیزی که گمراه کنندهٔ مردم و ویرانگر زبان است و چه بسا مضر و خطرناك نیز هست . مثلاً آیا تعجب آور نیست که گروهی متعصب به نام زبانشناس میگویند لغات عربی موجب ننگ زبان فارسی است و باید آنها را جا روب کرد و درون نمود ، یعنی لغاتی که سعدی و حافظ و مولوی با آنها عشق ورزیده اند و با آنها اشعار آسمانی و آثار جاویدانی به‌وجود آورده اند. آیا باید اینهمه واژه های زیبا را به دور ریخت و زبان را فقیر و نا توان کرد و به‌جای آنها لغت غلط ساخت؟ کسانی که چنین ادعاهایی میکنند نه تنها زبانشناس و دستور دان نیستند؛ بلکه ضد زبانشناس و ضد زبان فارسیند .

حواشی:

1- Letter

2- Phoneme

3- Stress

4- Syllable

5- Intonation

6- Junctutr

7- closed Claas - Word

8- Gramatical Word

9- Function Word

۱۰- برخی « معنی شناسی» را علمی مستقل میدانند وآنرا از شعب ز بانشنا سی میشمرند. در بارهٔ دامنه و قلمرو زبانشناسی بین اهل نظر اختلاف عقیده است، ولی زبانشناسی به معنی عام شا مل بیشتر مسایل و مبا حثی که در بالا یاد کردیم میشود .

۱۱- مراد از کلمات دستوری یاساختمانی یاکلمات نقش نما، کلمات محدود یا بستهٔزبان است. اینگونه‌واژه ها، که به آنها اشاره کرد یم، بیشتر کارشان نشان دادن نقش کلمات وعبا را ت دیگر درجمله است، به این سبب آنهارا کلمات‌نقش نمانیز میگویند. مثلاً حرف اضافه نشان دهندهٔ نقش متممی اسم است درجمله.

منا بع :

۱- محمدرضا باطنی، زبان و تفکر، چاپ زمان؛ دستور امروز، خسرو فرشیدورد، ۱۳۴٦، زبان رسمی یا زبا ن معیار، خسرو فرشید ورد، مجلهٔ تماشا، ش ۲۰، ۱۹۵۵ و

Semantique, Per pierre Guiraud, 1959.

رهنورد زریاب

نگرشی بر نقد

روند آفرینش ادبی و روند نقد ادبی

یادداشت اداره:

این مقاله توسط نویسندهٔ خوب کشور رهنورد زریاب نوشته شده درسیمینار نقد، که ازسوی اتحادیهٔ نویسنده گان ج.د.ا. برگزار گردیده بود، خوانده شد. اکنون بنابه خواهش مدیریت مسوول مجلهٔ عرفان دراین مجله به نشرسپرده شد. مدیریت مجله بدین وسیله ازهمکاری نویسندهٔ گرامی مقاله واتحادیهٔ نویسنده‌گان‌سپاسگزاری مینماید.

در بارهٔ وضعیت هنری، دریک جامعهٔ فرهنگی پیشرفته، گفته شده است که وضعیت هنری نظام یاروندیست در درون جامعه. وعناصرساختمانی اصلی این نظام‌یاروند، سه عنصر باشد: نخست، هنر آفرین؛ دو دیگر، هنرپذیر؛ سه دیگر نقدگر هنر. من درجای دیگر، دربارهٔ این عناصروپیوند های آنها باهمدگرنکته هایی نوشته ام. (۱)

اکنون، دراین نبشته، بانظرداشت هدفهایی ویژه، ازمیان این سه پدیده یا سه عنصر، نقدگر یامنتقدادبی را برمیگزینم؛ چیزهایی دربارهٔ گذشته وسرشت کارش میگویم وویژه گیهای کارش راتاجایی که توانم یاری کند، روشن میسازم و سپس شیوه‌ها وخصلتهای زیانبخش کار برخی ازنقدگران راتذکرمیدهم.

شایستهٔ یاد آوریست که گفتم« منتقد ادبی» نی« منتقدهنری»؛ زیرا نقد رشته های گونه گون هنر، ویژه گیها، شیوه‌ها وشگرد های خاص دارد ونمیشود که زیر نام «نقد ادبی» از همهٔ این نکته ها سخن آورد . بازهم یاد آوری میکنم که این کوچک سازی زمینهٔ کار بدان معنی نیست که از قاعده ها و مقوله های عام در نقد رشته های گونه گون هنر چشمپوشی کرده باشم.

بیگمان میتوان گفت که نقدادبی- چه در باختر زمین وچه درخاور زمین- باجلوه‌های روشن وتاریک ، گذشتهٔ دیرینه دارد . حتی بیجا نخواهد بود اگر گفته شود که از همان روز گار پیدایی انواع ادبی ، کسانی هم پادرمیان گذاشته‌اند وبه ارزشیابی این پدیده های ادبی پرداخته اند .

پاره‌یی از پژوهشها نمایا نگر این حقیقت استند که نخستین منتقدان ازمیان خود ادب آفرینان برخاسته‌اند. بررسی تاریخ ادبیات یونان باستان نشان میدهد« اریستوفان» -که درحدود دونیم هزارسال پیش ازامروزمیزیست - نمایشنامهٔ « بقه‌ها» - یش رابه نقد تراژیدیهای« اشیل» ، « سوفوکل » و « اوریپید » اختصاص داد . (۲) وبدین سان ازپیشاهنگان نقد ادبی یونان باستان شناخته شد.

همچنان میدانیم که شاعران عرب ، در دوران جاهلیت بـه نقد اشعار میپرداختند وحتی برای« نابغه» خیمه‌یی برپاکرده بودندکه وی درآن مینشست وبه نقد آثارشعرا میپرداخت. (۳)

در تا ریخ ادبیات خود مان نیز ، باتفاوتهای بیش وکم، چنین نمونه هایی وجود دارند ونقد ادبی گاهی هم درچارچوب مناقشات ومفاخرات نمودار شده است. نمونهٔ خوبی ازاین گونه ارزشیابی قطعهٔ زیرین‌خاقانی است که درآن عنصری را ارزشیابی میکند وبرتری خویش رابر اومینمایاند:

«به تعریض گفتی کـه خاقا نیا	چه خوش داشت نظم روان عنصری
بلی شا عری بود صا حبقران	زممدوح صا حبقران عنصری
زمعشوق نیکو وممدوح نیک	غزلگو شد و مدحخوان عنصری

جز از طرز مدح و طراز غزل	نکردی ز طبع امتحان عنصری
شناسند افاضل که چون من نبود	به مدح و غزل در فشان عنصری
که این سحر کاری که من میکنم	نکردی بسه سحر بیا ن عنصری
زده شیوه کان حلیت شاعریست	به یک شیوه شد داستان عنصری
مرا شیوهٔ خاص و تازه ست و داشت	همان شیوهٔ باستان عنصری
نه تحقیق گفت و نه وعظ و نه زهد	که حرفی ندانست از آن عنصری
به دور کرم بخشش نیک دید	ز محمود کشورستان عنصری
به ده بیت صد بدره و برده یافت	ز یک فتح هندوستان عنصری
شنیدم که از نقره زد دیگدان	ز زرساخت آلات خوان عنصری
ز تیر فلک تیغ چستی نداشت	چو من در نیام دهان عنصری
زنی دور باش دوشاخی نداشت	چو من درسه شاخ بنان عنصری
نبوده است چون من گه نظم و نثر	بزرگ آیت و خرده دان عنصری
به نظم چون پروین و نثری چو نعش	نبود آفتاب جهان عنصری
ادیب و دبیر و معتبر نبود	نه سحبان یعرب زبان عنصری
به دانش توان عنصری شد ولیک	به دولت شدن چون توان عنصری» (٤)

چنان که دیده میشود ،خاقانی در این ارزشیابی ،شاید هم یک جا نبه ، چندنکتهٔ اصلی را در بارهٔ عنصری روشن ساخته است :

١ـ برزنده‌گی مرفهٔ عنصری انگشت گذاشته، غزلگو شدن و مدحخوان شدن او را فراوردهٔ معشوق نیکو و ممدوح نیک میداند، یعنی در واقع ،در این ارزشیابی گونه‌یی از رگه های تأثیر چگونه‌گی زنده گی ادب آفرین را بر سرشت پدیده های ادبی باز مینماید.

٢ـ زمینهٔ محدود و کوچک کار عنصری را باز میگوید .

٣ـ اطلاعات اندک عنصری را از فرهنگ زمانه اش بر میشمارد .

٤ـ عنصری را به پیروی از شیوهٔ کهن متهم میسازد .

ـ بخششهای محمود را از دارائیهای غارت شدهٔ مردمان افشا میکند .
۳ـ در مجموع تصویری هم از زندهگی خویشتن به دست میدهد .
گذشته از این نمونه، نمونه های دیگری نیز از چنین رابطه هایی میان شاعران، که در آنها نکته های نقد گونه دیده میشوند، سراغ میتوان کرد و هم نمونه های خاص‌تر و شکل یافته‌تر نقد را در کتابهایی چون «المعجم»، «چار مقاله»، «آتشکدهٔ آذر» و مانند اینها میتوان یافت . (۵)
گفتیم نقدگران از میان خود ادب آفرینان برخاسته‌اند . این سخن در روزگار معاصر نیز مصداقهایی دارد . از همینجا ست که گفته اند در درون هرنویسنده منتقدی نهان است.
ادب آفرینان معاصر، نه تنها پدیده های ادبی دیگران را نقد میکنند، بل به ارزشیابی ـ گاه خوشبینانه وگاه سخت بدبینانه ـ آثار خودشان نیز دست میبازند. در پاره‌یی ازموارد، این ارزشیابی اثر خویشتن به شکل ازمیان بردن‌اثر تبارز میکند. چنان که «ماکس برود» آخرین وصیت کافکارا برای سوزاندن وازبین بردن نسخه های دستنویس آثار اوانجام نداد وآنها را برای آینده‌گان حفظ کرد. (۶)
آقای مصطفی فرزانه مینویسد که: صبحگاهی درسال۱۹۵۱ میلادی باصادق هدایت قرار ملاقات داشتم. به اتاقش که رفتم، لباسپوشیده نشسته بود. بعد ازورود من گیلاس نیمه تمام کنیاکش راسر کشید. معمولاً ندیده بودم که اوصبح زود با این سماجت الکل بخورد. نگاهم افتاد به زنبیل سیمی کاغذهای باطلهٔ زیر میزش که پراز کاغذ های خطدار بود. در این باره پرسیدم. جواب داد :
ـ همه‌اش راپاره کردم. هرچه نوشته داشتم، پاره کردم...
خواستم محتوای زنبیل را بگیرم. گفت که اجازه نمیدهد.... (۷)
دربارهٔ قاآنی نیز گفته‌اند که چون به کمزوری غزلهایش پی برد، دریک شب سرد زمستان همه را درآتش افگند . (۸) ولی این ارزشیابی کار خویشتن همواره

باچنین بدبینی ونفرت یکجا نبوده‌است . استندال ، نویسندهٔ فرانسوی درمقاله‌یی که بانام مستعار « ر. گروفوپاپرا » دربارهٔ داستان « سرخ وسیاه » خودش نگاشته است ، بیباکانه میگوید: «کتا بیست زنده ، رنگین ، سرشار ازسودمندی وهیجان. نویسنده توانسته است با ساده گی عشق لطیف وساده دلانه را وصف کند. او جرأت کرده به توصیف عشق پاریسی پرداخته است. هیچ کس پیش ازاوچنین کاری نکرده بود. نیز هیچ کسی به دقت خوی مردم را بررسی نکرده بود . این خلق وخوبه وسیلهٔ دولتهای گونا گونی برمردم تحمیل شده‌است که درثلث اول قرن نزدهم برآ نان‌حاکم بوده‌اند. این قصه هم، ما نند قصه های والتر اسکات روزی نقاشی دوره‌های با ستا نی‌شمرده خواهد شد.» (۹)

همان گونه که آمد، گفته اندکه در درون هر ادب آ فرینی منتقدی نهان است. این گما ن گاهی کاررابه جا یی میکشد که گروهی برخیزند وبگو یند که نقد نویسی تنها کار هنرآفرینان است وبس. چنان که فریدون تنکابنی نوشته است: «انتقاد به این‌صورت که حالاهست ، مسخره است . به هرکسی نبا ید اجازهٔ ا نتقا دکردن داد . تنها هنرمندان باید این حق را داشته باشند. بی هنران وهنرمندان شکست خورده همین که شروع به انتقاد میکنند همه حقدوحسد درونی خود را ، عقده های عفن حقارت و واخورده‌گیهای خود را ، درآن میریزند. انتقاد سالم وبلند نظر ، تنها ازهنرمندان سالم وبلند نظر برمی‌آید.» (۱۰) ولی گاهی این ستیزه شکلهای ژرفتری به خود میگیرند ؛ زیرا گاهی ادب آفرین اصلاً پدیده‌یی رابه نام نقد ادبی به رسمیت نمیشناسد وباخشم وتنگدلی فریاد میزندکه کار منتقد یک معرفت ذهنیست. منتقدان، آدمهای ازخود راضی هستند، این آدمها در داوری خودشان اصولی دردست ندارند. (۱۱)

روشن است که این ادعا دور از واقعیت است؛ زیرا نقد گران ازهمان آغاز کار برای نقد های شان ارزشنما هایی شکل دادند. ا گرمن اشتباه نکنم این ارزشنماهای نخستین دریونان باستان ازیک سو، درعرب وخراسانزمین ازسوی دیگر، ازهمدگر فرق داشتند .

در یونان باستان، از اریستوفان که بگذریم -نقدهایش بیشتر ذوقی وذهنی بود- ارسطو نخستین دانشمندیست که بانقد، برخورد علمی ابتدایی کرد؛ زیرا ارسطو هنگامی که برای نقدادب وتیاتر اصولی وضع میکرد متنهای ادبی یونان راتحلیل و اصولی را ازآنها استخراج مینمود. این نکته ازاصولی که برای تراژیدی وضع کرده‌است، کاملاً روشن است. (۱۲) ورسالهٔ «فن‌شعر» ارسطو- به شکلی‌که امروزوجود دارد- هرچند ناقص وتا اندازه‌یی مغشوش است، بازهم ملاحظات کلی مهمی درباب شعر دارد‌که در خور اعتنای بسیار است. (۱۳) ارسطو نه تنها قاعدهٔ «وحدتهای سه گانه» را برای تراژیدی وضع کرد، بل یک مسألهٔ مهم روانی را در ادبیات مورد بررسی قرار داد. چنان که میگوید: «تیاتر (تراژیدی) ازآن روکه ترس وشفقت را در روح برمیانگیزد، موجب تزکیهٔ نفس میگردد.» (۱٤) این اصل که درروانشناسی Catharsis یاتطهیر نامیده میشود، از ارزش بسیاری برخورداراست؛ ولی این مقوله رابا واژهٔ Sublimation یاتصعید که زادهٔ سدهٔ بیستم است، نباید یکی پنداشت.

دریافتهای ادبی ارسطو، همانند عقاید فلسفیش؛ در حدود هزارسال برقلمرو ذهنی بشریت عظیمی فرمانروایی کرد وحتی هنگامی که درعصر رنسانس، زنده‌گی در اروپا رنگ دیگری گرفت ودیوارهای اندیشه های قرون وسطایی فروریخت، بازهم ادب آفرینان به اصول ارسطو در زمینهٔ ادبیات به ویژه نمایشنامه نویسی روی آوردند. این رویکرد تازمانی دنباله یافت که مکتب رومانتیزم دربرابر کلاسی سیزم قد برافراشت. شگفت است گفته آید که پندارهای فلسفی ارسطو درزمینه های طبیعیات وماوراءالطبیعه توجه دانشمندان عرب وخراسانزمین را بسیار به خود جلب کردند؛ اما اندیشه ها ویافته‌های اودرزمینهٔ ادبیات اثر روشنی براین دانشیان برجای نگذاشتند.

در حالی که نقد ادبی در یونان باستان وتااندازه‌یی در روم کهن، شکل یافته‌ای را داشت، درمیان عربها وخراسانیان رنگ دیگری گرفت. نقد درمیان عربها وخراسانیان جز از چند مورد محدود که بگذریم بیشتر بر محور های لغوی، بلاغی، بدیعی، بیانی، سرقت وانتحال، مقایسه وموازنه ومسایلی ازاین قبیل میچرخیده است؛

نمونه یی از مفاخرهٔ خاقانی پیش از این آمد ؛ مناقشهٔ ملافیروز باشیدا ، که بسیار معروف است . آوردن نمونه یی هم از نظامی عروضی وشیوهٔ ارزشیابی او بیجا نخواهد بود. او این شعر رودکی را که میگوید:

«آفرین ومدح سود آید همی   گر به گنج اندر زیان آید همی...»

چنین ارزشیابی میکند: «واندرین بیت ازمحاسن هفت صنعت است. اول مطابق، دوم متضاد، سوم مردف، چارم بیان مساوات، پنجم عذوبت ، ششم فصاحت ، هفتم جزالت. وهر استادی که او را در علم شعر تبحریست ، چون اندکی تفکر کند ، داند که من در این مصیبم والسلام.» (۱۵)

منظور ازاین یادآوری آن نیست که ماارزش ادبیات کهن را فروتر از ادبیات اروپای باستان بدانیم ، بل هدف دگرگون بودن برخورد باارزشیابی ادبی در میان نا موران این دو فرهنگ است ، یعنی اندیشه وران اروپای کهن نه تنها در جستجوی مقوله‌ها ، اصول ومعیار های ملموس وعینی برای نقد ادبی بودند ، بل به عناصر ورگه های محتویات روانی نیز توجه وارج مینهادند.

داکتر زرین کوب حتی در بارهٔ کاربرد واژه‌ها واصطلاحات نیز اعتراضی دارد. چنانکه مینویسد: «بسیاری ازاوصاف ونعوت از قبیل «فصاحت» و«عذوبت» و «جزالت» و«انسجام» ونظایر آنها که در توصیف وبیان آثار ادبی به‌کار میبریم، خود احوالیست که فقط برای ذهن مادست داده‌است. وتمام آنها اموری هستند ذهنی ونفسانی وبه هیچ وجه باالفاظ وعبارات خارجی وعینی مربوط نیستند.»(۱۶)

از آنچه گفته آمد، دو نکته روشن میشود :

نخست ، این گفتهٔ نقدگران ادب از همان آغاز ، در چار چوب سرشت فرهنگی جامعهٔ خویش و با نظر داشت تکامل دانشهای زمان خود، ارزشنماهایی برای ارزشیابی پدیده های ادبی داشته بوده‌اند .

دو دیگر ، این که گفته های ادب آفرینا ن درر د نقد های کسانی ، که خود ادب آفرین نیستند، چندان درست به نظر نمیرسد ـ چگونگی نقد دراروپا وامریکای امروز

با این سخن و ا تأ یید میکند ـ اما در این‌ادعای ادب آفرینان نکته‌یی نهفته است که باید یادآوری شو د. آن نکته این است که بزرگترین ادب آفرینان در اروپای پیش از سدهٔ نز د هم و بیستم و د ر کشور هایی مانند سر زمین خود مسان تا امروز از این مسأ له در رنج بوده‌اندکه آواز دل آنان راکسی درنمییابد-حتی آنانی‌که‌به کار ارزشیابی ادبی دست میبازند ـ این رنج در گفته های بسیاری از شاعران ما گاهی به حق گاهی‌به‌ناحق جلوه گر شده است. به چند صدا گوش میدهیم :

مولانا میگوید: «مردم اندر حسرت فهم درست
آنچه میگویم به قدر فهم تست.» (۱۷)

باز هم میگوید: «هر کسی از ظن خودشد یار من
از درون من نجست اسرار من» (۱۸)

باز هم میگوید : «من گنگ خوب دیده و عالم تمام کر
من عاجزم زگفتن و خلق از شنیدنش» (۱۹)

وحافظ میگوید: «معرفت نیست درین قوم خدایا سببی
تابرم گوهر خود را به خریدار دگر.» (۲۰)

نادر پور میگوید: «... من این جا میهمانی ناشناسم
که باذا آشنایانم سخن نیست
به هرکس روی کردم، دیدم آوخ!
مرا از او خبر او را زمن نیست.
حدیثم را کسی نشنید، نشنید
درونم را کسی نشناخت، نشناخت ...
برین چنگی که نام زنده‌گی داشت
سرودم را کسی ننواخت، ننواخت ...» (۲۱)

با حفظ این شکوهٔ ادب آفرینان و با نظر داشت وضعیت کنونی ادبی جهان پیشرفته میتوان این سه اصل را پذیرفت :

نخست، این که کسی میتواند هم ادب آفرین باشد و هم منتقد خوب ،

دوم، این که کسی میتواند منتقد خوب باشد؛ ولی ادب آفرین نباشد ،

سوم، این که کسی میتواند ادب آفرین خوب باشد؛ اما منتقد خوب نباشد .

به هرصورت، پس‌از سدهٔ هژدهم ،نقد ادبی، پا به پای دانشهای دیگر به ویژه دانشهای تازه یی چون زبانشناسی ،نژاد شناسی، روانشناسی و مانند اینها دگر گون گشت؛ خودش را به حیث پدیدهٔ مستقلی تثبیت کرد و شیوه هاو مکتبهای گونه گونی را پدید آورد. انگیزه های پیدایی این مکتبها، بررسی این مکتبها ،تأثیر گذاری و تأثیر پذیری این مکتبها بر یکدیگر و از یک دیگر، تأثیر پذیری این مکتبها از دانشهای دیگر، تأثیر پذیری این مکتبها از آفریده های تازهٔ ادبی، داستانیست جداگانه ؛اما این نکته قابل پذیرش است که با ورود پدیده های فرهنگی باختر زمین به حوزهٔ ما، ضمن آن که سرشت پدیده های ادبی ما دگر گونی پذیرفت ، انواع تازهٔ ادبی نیز در این حوزه راه یافت و از جمله نقد ادبی هم با وضع نا هنجار و بیسر وسا مان از راه رسید. بررسی وضع نا هنجار و بیسر و سامان نقد ادبی ما نیز داستانیست جدا گانه .

اکنون، بدون نظر داشت وضعیت ادبی کشور خودمان، ببینیم این هیولایی که نقد ادبی نام دارد ، چیست و چگونه سرشتی دارد؛ و هم ببینیم که این آقای منتقد ادبی چگونه آدمیست، چی ویژه گیهایی دارد، کارش چیست و چی نقشی را در تاریخ ادبیات بازی میتواند کرد.

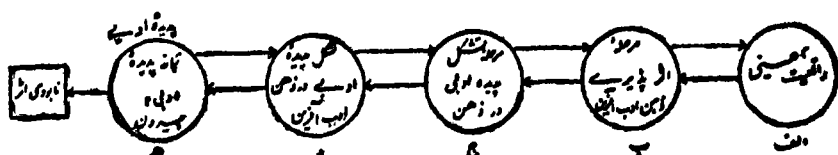
پیش از پرداختن به این بحث باید گفته آید که وجود منتقد و نقد ادبی بدون ادب‌آفرین و پدیدهٔ ادبی توجیه نا پذیر است . بدین معنی که اگر ادب آفرین و پدیدهٔ ادبی وجود نداشته باشند ، بیگمان، نقدگر ادب و نقد ادبی هم وجود نمیتوا نند دا شت .
براین اساس ، روند نقد ادبی و کار نامهٔ منتقد ادبی را باید در پیوند استوار با روند آفرینش ادبی و کار ادب آفرین بررسی کرد .

برای آغاز کار نخست باید دو اصل را روشن سازیم :

نخست، این که آفرینش ادبی روندیست عمدتاً ترکیبی .

دوم، این که نقد ادبی روندیست عمدتاً تحلیلی .

اما در هر دو حال، عملیه های ترکیب و تحلیل نسبیست، بدین معنی که تحلیل در آفرینش ادبی و ترکیب در نقد ادبی نیز دخالت دارند .

روند آفرینش را، که عملیه‌ییست بسیار پیچیده، باتصویر نگاره‌یی به روی کاغذ، شکلی ساده میبخشیم . این نگاره پنج دایرهٔ کوچک را کنار هم در بر میگیرد که ما هر کدام این دایره ها را (از راست به چپ) الف ، ب ، ج ، د ، ه نامگذاری میکنیم و هر دایره را با دو تیر که جهتهای راست و چپ را نشان میدهند به هم پیوند میدهیم :

چنان که دیده میشود، از واقعیت عینی (دایرهٔ الف)تا پدیدهٔ ادبی (دایرهٔ ه) سه مرحله یی قرار دارند که در واقع روند اصلی آفرینش ادبی و پیچیده ترین مراحل استند. به خاطر همین پیچیده‌گی این مراحل است که برای تبیین آنها واژه های انتزاعی چون« الهام» ، « کشف»، «اشراق » ومانند اینها به کار میروند. گذشته گان نیز پیچیده گیهای اسرار آمیز این مراحل را دریافته بودند وبی جهت نیست که عربها از « جن » و « شیطان » خاص ، که برای هر شاعر درحکم معلم وملهم بوده است، یاد میکرده‌اند . (۲۲) ویونانیان باستان پیدایی این روند رامحصول کار« میوز » ـ ها که دختران « زیوس» بودند، میپنداشتند . (۲۳)

(۱) دایرهٔ الف یاواقعیت عینی میتواند یک آدم باشد، میتواند یک رویداد پردامنهٔ اجتماعی باشد ، میتوانـد یک صحنه باشد ، میتواند یک جمله باشد و میتواند یک رویداد پیش پاافتاده باشد. هرگاه این واقعیت عینی داخل دایرهٔ «ب» شود، دوحالت میتواند رونما شود : ممکن ذهن ادب آفرین آن را بپذیرد و به دایرهٔ «ج» بفرستد و یا آن را نپذیرد ورد کند. تیری کـه از سوی چپ به سوی راست کشیده شده است ، این عدم پذیرش را میرساند. مهمترین انگیزه در پذیرش یا عدم پذیرش واقعیت عینی ذوق

و سلیقهٔ ادب آفرین است . ذوق یا سلیقه خود پدیدهٔ پیچیدهٔ روانیست که با تمام ابعاد زنده‌گی ادب آفرین پیوند دارد. دایرهٔ «ب» را دایرهٔ گزینش یا انتخاب نیز میتوان نامید. ناکامی بسیاری از آفرینشهای ادبی را در همین مرحله سراغ میتوان کرد. سهل انگاری در گزینش، که شکل دیگر آن پذیرش موضوعات فرمایشی و دستوریست، آفت آفرینش ادبی میتواند بود .

(۲) دایرهٔ «ب» یا مرحلهٔ پذیرش واقعیت عینی: هنگامی که واقعیت عینی در این دایره پذیرفته شد، یعنی ذوق ادب آفرین آن را جذب کرد، این واقعیت به دایرهٔ «ج» گذار میابد. در این دایره نیز دو حالت ممکن اتفاق بیفتد: یا پذیرفته میشود یا به سوی دایرهٔ «ب» واپس پر تاب میگردد. در صورت پذیرش کار ساختمان اثر آغاز میشود.

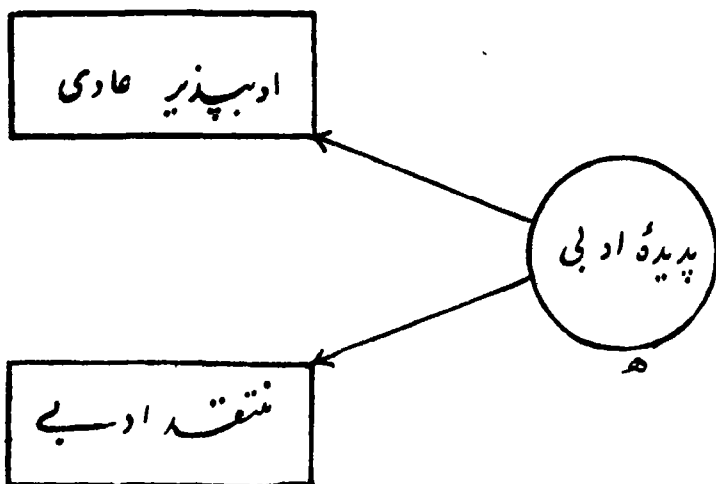
(۳) دایرهٔ «ج» یا مرحلهٔ ساختمان : عنصری که از دایرهٔ «الف» به این دایره رسیده است، با عناصری چون عاطفه ها، تجربه ها، اندیشه ها، حالتهای روانی، اندوخته های فرهنگی، امیال آگاه و ناآگاه وعناصر نا شناختهٔ دیگر گره میخورد و گد میشود. سپس این آمیزهٔ اسرار آمیز به دایرهٔ «د» گذار میابد .

(٤) در دایرهٔ «د» ساختمان پدیده ادبی در ذهن ادب آفرین تبلور میابد . بسا دیده شده است که ادب آفرینی میگوید: «همه چیز آماده است، تنها باید روی کاغذ آورم.» در واقع، روند آفرینشی این ادب آفرین در مرحلهٔ «د» رسیده است .

(٥) هنگامی که ساختمان پدیدهٔ ادبی ذهنی ادب آفرین روی کاغذ می‌آید ، یعنی وارد دایرهٔ «ه» میشود، پدیدهٔ ادبی هستی میابد. شایستهٔ یاد آوریست که در این مرحله ممکن است همه مراحل آفرینش ادبی به‌صورت ضمنی وسطحی‌تکرار شود و آخرین دستکاریها صورت گیرد .

این جا فرجامین کار آفرینش است؛ ولی این احتمال وجود دارد که ادب آفرین سختگیر هر آنچه را که ساخته است ، همچون قاآنی بسوزاند یا چون هدایت در زباله دان بیندازد که همان مربع کوچک کنار چپ است .

حالا ما دایرهٔ «ه» یا پدیدهٔ ادبی را در اختیار داریم. این پدیده-به صفت دو

پذیرنده میرسد: ادب پذیر عادی و منتقد ادبی .

خوانندهٔ عادی این پدیدهٔ ادبی را میخواند ، از آن اثر برمیدارد و اگر داوریی هم بکند، ممکن است بگوید : « ازآن خوشم آمد ! » یا « خوشم نیامد!» کار او در همین جا تمام است، یعنی کاری به دایره های «الف»، « ب»، «ج» و «د» ندارد .

از سوی دیگر، منتقدمعاصر نیزهمین دایرهٔ « ه » را در اختیار دارد؛ اما کار او نه تنها خواندن اثر است، بل داوری برآن است و شناخت آن است با تمام ابعادش و تبیین آن است و تحلیل آن.

نقدگر ادب برای رسیدن بدین منظور ناگزیر است:

۱- با تمام مراحل آفرینش ادبی آشنا باشد . البته معنای سخن این نیست که حتماً ادب آفرین باشد ؛ چی بسیاری از ادب آفرینان بدون آن که این مراحل را آگاهانه بشناسند، ادب آفرینی میکنند. همان گونه که ملیونها مردم جهان بدون آنکه از دستور زبان آگاه باشند، درست سخن میگویند .

برای این کار نقدگر ادب باید دریابد که :

الف) ادب آفرین چی واقعیتی را برگزیده است.

ب) این واقعیت بر ذهن او چگونه اثر گذاشته است.

ج) این واقعیت چگونه در ذهن او تبلور و تشکل کرده است و عناصر آگاه و نا آگاه ذهنی او چگونه در بازسازی پدیدهٔ ادبی گره خورده و آمیخته اند.

د) شکل پدیدهٔ ادبی در ذهن ادب آفرین چگونه بوده است.

ه) سرانجام، پدیده ادبیی که در دسترس اوست، چی حالی دارد.

۲ـ برای بررسی درست این مراحل، نقدگر ادب باید اطلاعات شایسته یی در زمینه های جامعه شناسی ، زیبایی شناسی ، روانشناسی ، تاریخ ، فلسفه و مانند اینها داشته باشد و در اصول و فروع نوع ادبیی که به نقد آن میپردازد ، متبحر باشد.

برای این تبحر نمونـه یی می آوریم : برهمه آشنایان ادبیـات معـاصر روشن است که جلال آل احمد به خاطر زبان ویژه اش سخت بلـند آوازه شده است و غالباً به خاطر این زبانش مورد ستایش قرار گرفته است ؛ اما منتقدی که در تاریخ نثر نگاری تبحر دارد، سربلند میکند و میگوید که زبان آل احمد باجمله های کوتاه ، تلگرافی و تکاندهنده اش با زبان « سفرنامهٔ مکهٔ » مهدیقلی خان هدایت ،که درحـدود صد سال پیش از راه چین ، جاپان و امریکا به مکـهٔ معظمه رفته است ، همانندی دارد .

او از سفرنامهٔ مهد یقلی خان هدایت مثال میدهد: « دنیاجای توقف نیست. باید دید و گذشت. زنده گی طی منازلیست . طهران کجا ، یوکلوهاما کجا ؟ من فرانسیسکو مقصد است. اقیانوس کبیر را باید طی کرد. بیست و دو روز روی آب خواهیم بود. میگویند اقیانوس کبیر کم انقلاب است. از این رو اقیانوس آرامش مینامند. کشتی « کرابلی » بزرگ است و نظیف. همشیرهٔ « سیبریا » است. در طبقهٔ اول منازل است. سفره خانه اش دویست و چارصد صندلی دارد. روی کشتی یخ میسازند . به ناخدا گفتم : نمیشود راه بیست و دو روز را در ده روز طی کرد ؟ گفت : چرا ، تفاوت زغال دارد که دو برابر لازم است. قیمت آن رابدهند، ده روزه به مقصد میرسیم.»(۴۴)

و به راستی اگر ندانیم که نـو یسندهٔ این سخنها صد سال پیش میزیسته است، گمان خواهیم کرد که یکی از سفرنامه های آل احمد ـ مثلاً خسی در میقات ـ را میخوانیم.

۴- نقد گرادب برای تحلیل، ارزیابی وپیشبرد کارش، معیار ها وارزشنماهایی دارد؛ ولی منتقد خوب یک معیار را مطلق نمیسازد؛ زیرا تاریخ ادبیات نشان داده است که این مطلق سازی برای روند آفرینش زیبا نبخش است و گاهی هم مضحکه به بار می‌آورد. در این باره به دونمونه بسنده میکنیم: هنگامی که «کرنی» نمایشنامهٔ «سید» را نوشت، نقدگرانی که اصول وحدتهای سه گانهٔ ارسطو را مطلق پذیرفته بودند، سخت براوتاختند وکاربه جایی رسید که اکادیمی فرانسه اورا به محاکمه کشانید و فراوردهٔ این محاکمه این بود که «کرنی از قواعد ارسطو سر باز زده است و از این رو شایستهٔ سرزنش است.» (۲۵) این سرزنش به حیث یک اشتباه تاریخی باقی ماند؛ اما نمایشنامهٔ کرنی امروز هم از شاهکار های ادبیات شناخته میشود. در قلمرو زبان خود مان احمد کسروی با مطلق ساختن معیار های اخلاق و ملیت گرایی بر انبوهی از پدیده های ادبی سالمند ما خط بطلان کشید و مراسم کتاب سوزی به راه انداخت که چیزی نبود مگر مضحکهٔ نا پایدار .(۲٦)

این ویژه‌گیهای کار منتقد چهار چوبی به دست میدهد و این چهارچوب سه‌مرحله را در بر میگیرد: نخست، تحلیل، تجزیه وتشریح اثر؛ دو دیگر، تبیین اثر؛ سه دیگر ارزشیابی اثر .

۱- هنگام تحلیل، تجزیه و تشریح اثر در نظر گرفته میشود که اثر چیست، چی میگوید، عناصر آن چی خصلتهایی دارند و چگونه سازندهی شده اند، روابط این عناصر با همدگر چی سان است، اثر با آثار پیش از خود چی پیوند هایی دارد، اثر چگونه به وجود آمده است، اثر باچی رخداد هایی رو به رو شده است، بازتاب ادبپذیران چگونه بوده است. خاستگاه اثر کجاست؟ (۲۷)

۲- هنگام تبیین اثر در نظر گرفته میشود که چرا این اثر به وجود آمده است، خصلتهای روانی ادب آفرین چگونه بوده، شرایط چی سان براثر تأثیر گذاشته است وبالاخر، درصورت امکان، عقیدهٔ خود ادب آفرین دربارهٔ آفرینش اثرش چیست.(۲۷)

۳- پس از تحلیل، تشریح و تبیین اثر است که نقد گر میتواند ارزشیابی سالمی

به دست دهد. بدین سان نقد ادبی فراوردهٔ تحلیل، تشریح، تبیین و ارزشیابی موجودیست آگاه از دانشهای گوناگون و متبحر در نوعی که مورد نقد قرار میگیرد. کسی که این کار دشوار را انجام میتواند داد، امروزه نقدگر ادبی نام دارد.

اینهاکه برشمردیم شیوه‌ها وشگردهای کار نقاد است. یک نقدگرخوب ویژه‌گیهای دیگری هم دارد. این ویژه گیها بیشتر بااخلاقیات نقدگر ارتباط میابد.
اگر منتقد دارای این خصلتهای اخلاقی نباشد، شیوه‌ها وشگردهای یادشده ممکن است همچون سلاحی مرگبار به ضد ادب آفرین وروند آفرینش ادبی به کار رود.

این ویژه گیهای اخلاقی راچنین فشرده میتوان ساخت:

۱ـ منتقد باید جستجوگر باشد، نی مصلحت کار.

۲ـ منتقد باید ستایشگر فضیلتها وتعالی بشر باشد.

۳ـ منتقد نباید زیر تأثیر شهرت وموقعیت ادب آفرین قرار گیرد. (۲۹)

٤ـ منتقد باید شهامت داشته باشد، ولی دشنام ندهد وبیشرم نباشد.

٥ـ منتقد را باید علاقه به کار نقد به نوشتن برانگیزد، نی انگیزه هایی چون جاه طلبی وآوازه خواهی.

٦ـ منتقد باید پاکیزه ازغرض ورزی باشد.

۷ـ منتقد باید احتمال اشتباه را رد نکند.

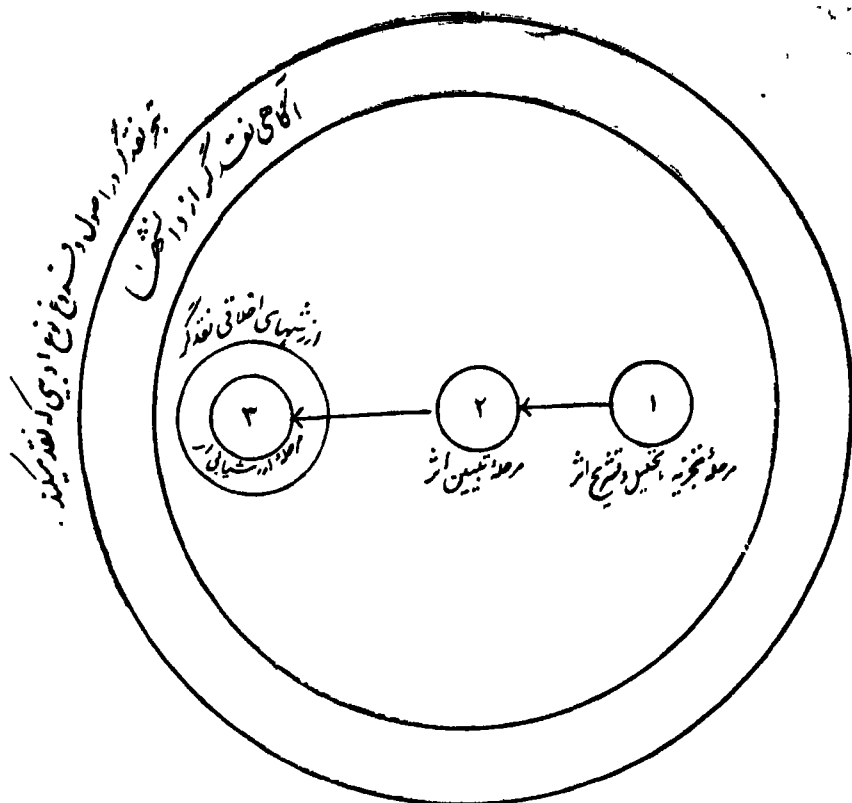
۸ـ منتقد باید یارو یاور خواننده باشد، نی گمراه کنندهٔ او. (۳۰)

۹ـ منتقد بایدیار ویاور نویسنده باشد، نی ستایشگر بی مسؤولیت.

۱۰ـ منتقد باید تلاش ورزد تادر بهبود وانکشاف نقد مؤثر واقع شود ونقدگران دیگر را کمک کند.

۱۱ـ منتقد باید باهرگونه ابتذال به ستیزه برخیزد.

۱۲ـ وسرانجام، منتقد باید خودش را دربرابر فرهنگ ملیش مسؤول بداند.

بااین ویژه‌گیهای اخلاقیست که نقد گرادبی کارش را باشایسته گی انجام داده است وارزشیابیش دربارهٔ پدیده های ادبی اعتباری خواهد داشت.

باهمهٔ آنچه‌گفته آمد، من آرزو دارم باداکتر زرین کوب هماواز شوم‌که میگوید: بهترین منتقد« صراف روزگار» است. (۳۱)

مآخذ ورویکرد ها :

۱- برای اطلاع بیشتررجوع شود به «دربارهٔ وضعیت هنری» ، به قلم نگارنده، مجلهٔ ژوندون، شمارهٔ چهارم، سال اول(۱۳٦۱)، کابل .

۲- « درنقد وادب» ، داکتر مندور، ترجمه وحواشی داکتر شریعتی، صفحات ١٤ و١٥، چاپ امیرکبیر، تهران، ١٣٤٦.

۳- همان کتاب، ص ١٤ .

۴ـ برگرفته از « شعر و ادب فارسی »، زین العابدین مؤتمن، صفحات ۱۷۲ و ۱۷۳، چاپخانهٔ تابش، تهران، ۱۳۳۲.

۵ـ برگرفته از حاشیهٔ داکتر شریعتی در صفحهٔ پانزدهم « درنقد و ادب ».

۶ـ « پیام آوران عصر ما »، ویلیام‌هابن، ترجمهٔ عبدالعلی دست غیب، ص ۲۲۷، مرکز نشر سپهر، تهران، ۱۳۴۸.

۷ـ « خودکشی صادق هدایت »، اسماعیل جمشیدی، صفحات ۵۲ و ۵۳، موسسهٔ مطبوعاتی عطایی، چاپ سوم، تهران، ۱۳۵۴.

۸ـ « از صبا تا نیما »، یحیی آرین پور، جلد اول، چاپ چهارم، ص ۹۸، شرکت سهامی کتابهای جیبی، تهران، سال ۲۵۳۵.

۹ـ « تصیری بر سرخ وسیاه ستندال »، کریستین کلن وپل‌لیدسکی، ترجمهٔ داکتر محمد تقی غیائی، صفحات ۱۱۳ و ۱۱۴، موسسهٔ انتشارات امیرکبیر، تهران، سال ۲۵۳۵.

۱۰ـ « پیادهٔ شطرنج » فریدون تنکابنی، چند نکتهٔ پراگنده به جای مقدمه، انتشارات گوهر خای، تهران، ۱۳۴۴.

۱۱ـ برای شناخت مآخذ رجوع شود به مقالهٔ « دربارهٔ وضعیت هنری »، به قلم نگارنده.

۱۲ـ « درنقدوادب »، ص ۲۶.

۱۳ـ « نقد ادبی »، داکتر عبدالحسین زرین کوب، ص ۲۳۹، بنگاه نشر اندیشه، تهـران، ۱۳۳۸.

۱۴ـ « درنقد ادب »، ص ۸۹.

۱۵ به نقل از « نقدادبی »، ص ۴۱۵.

۱۶ـ « نقدادبی »، ص ۲۱۳.

۱۷، ۱۸، ۱۹ـ نقل از مجلهٔ نگین، شمارهٔ هشتادوسه، تهران، ۱۳۵۱.

۲۰ـ دیوان حافظ، چاپ یحیای قریب.

۲۱ـ« دختر جام » ، نا در نادرپور، انتشا رات مرواريد ، چا پ سوم ، سال ۲۵۳۶ ، ص ۴۰ .

۲۲ـ« نقدادبی»، ص ۹۱ .

۲۳- The cancire Oxford Dictionary, London, 1970 .

۲۴ـ « قصه نویسی»، رضا براهنی، چاپ دوم، صفحات ۵۰۳و۵۰۴، تهران ؛ همچنان نمونهٔ زبده دیگری پیجویی وکارنامه های قهرمان‌جنایت ومکافات‌داستایفسکی در قهرمان ورویداد های « ماتکهٔ قره » پوشکین توسط فلیپارین در :
Crime and Punishment (Background and Sources), P. 609, New York,1964.
میتواند بود.

۲۵ـ« در نقد وادب»، ص ۸۸.

۲۶ـ برای اطلاع بیشتر، رجوع شودبه« درپیرامون شعر وشاعری»، « حافظ چه میگوید»، « صوفیگری» وپاره‌یی ازنبشته های دیگر کسروی.

۲۷ـ برای مطالعهٔ نمونه‌یی رجوع شودبه « تفسیری از سرخ وسیاه ستندال»؛ « تفسیری بر بیگانهٔ کا مو»، پیرلویی ری، ترجمهٔ داکتر تقی غیائی، مؤسسه انتشارات امیر کبیر، تهران ، سال ۲۵۳۵؛« هذیان ورؤیا در گرادیوای ینسن » فروید، ترجمهٔ محمود نوایی، تهران، ۱۳۳۴.

۲۸ـ برای مطالعهٔ نمونه‌یی رجوع شود به مقالهٔ « بوف کورودنیای رجاله‌ها»، نوشتهٔ احسان طبری درکتاب« مسایلی از فرهنگ وهنر وزبان».

۲۹ـ برای مطالعهٔ نمونه‌یی رجوع شودبه« قصه نویسی»، ص ۴۲۳.

۳۰ـ برای مطا لعهٔ نمونه یی رجوع شود به « بازخوا نی داستا یفسکی » ، ی . کاریاکین، ترجمهٔ ناصر مؤذن، انتشارات پیام ، تهران، ۱۳۵۲.

۳۱ـ« نقد ادبی»، ص ٦.

داکتر دولت محمد لودین

پښتو غزبوه

۲

دهجاپېژندنې په باره کې بېلابېلې نظريې :

دغزپوهنې په ادبياتوکې دهجاپېژندنې په باره کې څونظريې شته چې هره يوه‌يې ديوڅه داسې معلوماتودرلودونکې ده چې دهجاپه پېژندنه کې په عمومي ډول ځينې معلومات وراندې کوي لکه:

۱ـ دانتيکي (لرغوني) (۱) زماني راهيسې داسې نظرشته چې هجا د جوت غږ په واسطه جوړيږي ، په دې معنی چې په يوې کلمې کې د جوتوغږونوشمير څومره هجاوې به په کې په هماغه شمير وي.

« د غه تيوري که څه هم ترديرې اندازې پورې صحيح گڼله کيږي ، خو په عمومي ډول دغږ پوهنې په پلان کې يوازې جوت غږونه هجا جوړ وونکي نه گڼل کيږي، بلکه ځينې جوت مل غږونه هم هجا جوړ وونکي دي.»

۲ـ دسايبستلوتيوري: دغه‌تيوري د «ميرکل» ، «ستورم» اونوروپوهانود تيوري په نوم يادېږي. ددغې تيوري په واسطه هجا دغږونوهغې ډلې ته ويل کيږي چې په يوه

---

(۱) د فرانسوي ژبې antique دلاتينې ژبې antiquus (لرغوني) هغه څه چې دلرغوني يونان اولرغوني روم تاريخ او کلتور پورې اړه لري . وگڼ: په روسي ژبه کې «دبهرنيولغاتو قاموس» دی. و. ليوخين او پروفيسورف.ن . پتروف په ايديټ، مسکو، ۱۹٥٤ ، اوس. ی. او ژيگوف، دروسي‌ژبې قاموس، مسکو، ۱۹٦۸.

وارسا ایستلوله خولی وځی. پـه دی ډول هجاوکی ددوهجا وو ترمنځه بریدونه په صحیح او تیک ډول ځرګند پدای نه شی.»

۳ـ دغړودشنخوالی تیوری: دغه تیوری دفرانسوی لینګولیستم. ګرامون په واسطه منځ ته را غلی ده چی بیایی دل. و. شیربه په وا سطه په شوروی ژبپوهنه کی زیات شهرت مونده کړ. (۱)

غړیزجهازدخپل فعالیت په وخت کی په دا سی ډول ہمه ځان ته غوره کوی چی ځینی غړی یی ډیر شخیزی اوځینی نوری لږ. دغړودشخوالی دغه توپیرپه خپلو منځوکی‌یی سره اوړی‌اورا اوړی،کله‌دکوم غږد اداکولوپه وخت کی‌یویا څوغړی زیات شخ وی اودبل غږ داداکولو په وخت کی ددغو غړو شخوالی اونرموالی په بل ډول وی . هغه‌چی‌دمخه شخ وو،نرمیږی اوهغه‌غړی چی‌دمخه‌نرم وو، شخیږی. څه وخت چی دغږیز جهازد غړو شخوالی له یوه بل ته وراوړی په همدی باندی د هجاووبریدونه ټاکل کیږی اوهمدغه دهجا وودبیلیدو اوسره‌توپیرکیدوشیبی دی، ځکه دهجاوو ترمنځه برید هغه وخت پیدا کیږی چی دټاکلو غړوشخوا لـی بیخی ټیټی درجی‌ته وربنکته شی‌نوپه همدغه وخت کی‌غږهم بیخی ټیټیږی. کله چی‌دغړو شخوالی زیات شی نوآوازهم‌لوړیږی چی‌داوخت دبلی‌هجادپیل‌کید وشیبه ده (۱) .

دغه دغړودشخوالی تیوری دهجاووپه بیلونه‌کی ډیره اغیزمنه تیوری ده، ځکه ددغی تیوری له مخی جوت غږونه (هجا جوړوونکی عناصر) چی‌خپل رول په هجا کی ټل په یوشان ساتی، نو زیاته پاملرنه دوی ته‌نه بلکه دجوت ملو غږونو هغه حالت ته وراړوله کیږی چی دجوت غږسره نښلی . ددغه اساس له مخی دری ډوله جوت مل ښودل کیږی په دی ډول:

(۱) پیاوړی پیل والا جوت مل،(۲) پیاوړی پای والاجوت مل (۳) دوه ځوکیز جوت مل غږونه (۳).

---

(۱) ل.ل.بولانین دننی روسی ژبی فونیتیکه، مسکو، ۱۹۷۰.
(۲) وګڅ: پورتنی مأخذ ، ۱۵۹ مخ .
(۳) وګڅ: پورتنی مأخذ ، ۱۵٦ مخ .

د غه دری ډوله جوت مل غږونه په لاندې ډول د یوځه تفصیل سره تر څېړنې لاندې نیول کیږي:

(۱) پیاوړی پیل والاجوت مل غږ یا په بله وینا هغه جوت مل چې ډپیل کیدو په وخت کی یې آواز غښتلې وي، هغه غږ دی چې دغږلومړی برخه یې د جوت غږ سره نښلي او په دې ترغ کې دهجا څوکه جوړ یږي. په دې حالت کې جوت مل غږ د جوت غږ وروسته وي. ددغه ډول غږ پیل له پای نه د یر پیاوړی وي ځکه چې دغږ و په زیات شخوالي اداکیږي لکه د «گوټ» په هجاکې چې څرگندیږي. په دغه لغت کې «ټ» یې جوت مل غږ دی د «و» جوت غږ پوری نښتې دی چې دپیل برخه یې دپای له برخې ځخه په زیات پیاوړتوب اداکیږي (۱)

(۲) پای والاپیاوړی جوت مل غږ: داهغه جوت مل غږ دی چې دپای برخه دجوت غږ یا په بله وینا دهجا جوړوونکې عنصر پوری نښتې وي، لکه د هماغې پورتنی مثال له مخې د «گوټ» په لغت کې د «گ» جوت مل غږ هغه جوت مل دی چې پای یې دجوت سره نښلي او دپای والاپیاوړی جوت مل غږ په نوم یادیږي.

پای والا پیاوړی جوت مل غږ دهجا په پیل کې وي او پیل والاپیاوړی جوت مل غږ دهجا په پای کې وي، لکه دگوټ په هجاکې چې «گ» پای والاپیاوړی جوت مل دی او «ټ» پیل والا پیاوړی جوت مل غږ دی، ځکه دمغې آواز په پای کې پیاوړی وی او ددې آواز په پیل کې پیاوړی وي.

(۳) دوه څوکیز جوت مل غږ: دا هغه جوت مل غږ دی چې یوه برخه یې په لومړی او بله برخه یې په دوهمې هجا پوری اړه لري. کومه برخه یې چې په لومړی هجا پوری اړه لري دادا کولو په وخت کې یې دغږ و شخوالي زیات نه وی او هغه برخه یې چې په دوهمې هجاکې راځي په ادا کولوکې یې دغږیز جهاز تاکلی غړی د زیات شخوالي درلودونکې وي. ددوه څوکیز جوت مل غږ دپیل او پای برخه پیاوړی وی او دمنځ برخه یې چې د دووهجا وو پیلوونکی برید دی کمزوری وي.

(۱) هماغه مأخذ.

هغه جوت مل چې دوه ځوکيز جوت مل غږ ګڼل کيږي چې غږيې تل اوږد وي. دوه ځوکيز جوت مل غږ و نه په ايتا لياېي ژبه کې زيات وي او ددغې ژبې په يوه ځانګړي خصوصيت کې راځي. په روسي ژبه کې هم دوه ځوکيز جوت مل غږ ياهغه جوت مل غږ چې ددوو ځوکو درلودونکي وي هم شته؛ لکه د « اود/ يخ » په لغت کې «د» . په پښتو ژبه کې يې د مثال لپاره اوښه(او ښ / ٥) راوړل کيږي «ښ» په کې دوه ځوکيز جوت مل غږ وي .

دغږ ودشخوالي تيوري چې د هجاووبيلوني لپاره وړاندې شوې ده که څه هم هجاوې وربانده ډيرې ښې بيلګې خو دځينو پوهانوله خوايي نيمګړتياته اشاره شوې ده . ددغې تيورۍ په باب ويل شوي دي چې ددغې تيوري له مخې دهجاوو بيلونه دانسان په ذهني احساس پورې ډيره اړه لري ، عملي او تجربوي اړخ په کې کمزوري دي.

٤- دسونوريو جوت ملو تيوري : ددغې تيوري له مخې هجادجګو او ټيټو آوازونو درلودونکو عناصرو څخه يوه جوړه شوې غږيزه ټوټه ده. دهمدې اساس له مخې ضروري ده چې په هجا کې د زيات جګ آواز او ټيټ آواز درلودونکي عنصرونه يوله بله توپيراووپيژندل شي . ددغې تيوري مشهوره نمارکي پوه و. اليسپيرين (١٨٦٠-١٩٤٣) دی.

دغه پوه دهجاييز واوازونو لپاره لس درجې وټاکلې. دغه درجې په پښتو ژبه کې دټيټ حالت څخه دجګ حالت په لوري په دې ډول دي: (١) نښتي کانه(پ، ت، ك) (٢) کانه وت والا او افريکاتي(Affriccate)، (ف، س، خ، ش، څ، چ)، (٣)کرس نښتي: (ب، د، ګ)، (٤) کرس وتيز (وت والا): (و، ز، ژ)، (٥) پزيز: (م، ن)، (٦) اړخيز: (ل)، (٧) لړزنده: (ر)، دلوړ هسکتوب جوت: (ی، ی، و « معروف»)، (٩) دمنځنی هسکتوب جوت: (ی، و « مجهول») ، (١٠) د ټيټ هسکتوب جوت: (زور).

دسولوريو ريسونانتو (resonant) (١) ددرجو ټاکلو په مرسته په لغت کې دهجاووشمير معلوميداى شي او په ځينو مراحلوکي وربانده معلوميداى شي او په ځينو مراحلوکي وربانده د هجاووترمنځه بريدونه هم معلوميږي. دهجا ووشمير

---

(١) هغه جوت مل غږ چې په تلفظ کولويې آواز مهم رول لوبوي ياپه کې شور بيخي نه وي اوکه وي نودېرلږبه وي.

دسونوریو د څوکود شمیر په اندازه وی؛ لکه د « کوروالا » په لغت کی دری څوکی دی نوهجاوی یی هم دری دی (۱) لکه: کور- وا- لا.

دغی تیوری په روسی موادوکی دپ. ی. او انیسیوف په واسطه پراختیا موندلی ده.

دغه پوه د غږیزو دسونو روس نیس (Sonorousness) لپاره دری درجی ټاکلی دی: (۱) شوره پښ جوت مل، (۲) سونانتونه(Sononts) (۲)، (۳)جوت. ژبپوه ر.ی. اوانیسیوف دهجا ډولونه د لغاتوپه بیلابیلو ډولونو اودکلام په اجزاووکی په مفصل ډول ترڅیړنی لاندی نیولی دی.

دغه پوه دروسی ژبی دهجاو و بیلوني لپاره یو اساسی قانون راایستلی دی چی په دی ترڅ کی وایی: « په روسی ژبه کی لومړی هجا یوازی په جگ غږ نه پیل کیږی ، بلکه په ټیټ غږ پیل کیږی » (۳) په دی برخه کی دروسی ژبی ځینی لغا تونه دمثال په توگه راوړی لکه: پا- ترون (Po - tron) پو- دره (Po - dra)، کر- ته (Rar - ta)، خول- سته (Xol - Sta) اونور.

ر. د. اوانیسیوف په عمومی ډول دلغت اودلغاتو په مورفولوجیکی جوړښت کی هغه معلومات چی دهجاوو دبیلونی په باره کی وراندی کوی ډیرپه زړه پوری دی.(٤)

دغه څلورمه تیوری چی دسو نوری تیوری یاد سونو ریو جوت ملو تیوری په نوم یادیږی که څه هم دهجا او دهجا بیلونی په باره کی د ځینو ضروری معلوماتو درلودونکی تیوری ده خود نورو تیوریو په څیر داهم په یوازی ځان بشپړه نه گڼل کیږی او دځینو نیمگړ تیا وو درلو دونکی ده.

---

(۱) ل.ل. بولانین د اوسنی روسی ژبی غږ پوهنه، مسکو، ۱۹۷۰، ۱۵۷ مخ.
(۲) جوت مل یانیم جوت چی دهجاجوړ وونکی عنصر په حیث کارکوی.
وگ: او.س. اخمانووه ، لینگولیستیکی اصطلاح گانو قاموس ، مسکو، ۱۹۶۲.
(۳) ر.ی. اوانیسیوف، داوسنی ادبی روسی ژبی فونیتیکه ، ۴۲. مخ.
(٤)و گ. پورتنی مـآخذ.

ل. ل. بولانین په خپل کتاب کې د دغې تیورۍ نیمگړتیا ووته په دې ډول اشاره کوي : « دغږونو درجې د هغوی همیشنی خصوصیتونه نه گڼل کیږي ځکه د پیلا- پیلو شرایطو سره تبدیلیدای هم شي . د دغې تیورۍ ډیره مهمه نیمگړتیا په دې کې ده چې دهجاوو بیلونې میکا نیزم په کې تشریح شوی نه دی او د غـه سو نـــوري تیوري په هیڅ تجربوی فعالیت پوري نه ده تړلی شوی. (۱)

په پورته ډول دهجا پیژندنې په باره کې ځو تیوری وړاندې شوی . بیا په هـری یوی باندې انتقاد وشو او نیمگړتیاوې یې وښودلی شـوی . د دې معنی دا نه ده چې دغه تیوري گوندې په علمي څیړنو کې له کاره لویدلې دي ، بلکه معنی یې داده چې دهجا په باره کې باید یوازې دتیرو پوهانو په څیړنه بسنه ونه شي.دهغوی له تیوریو څخه هم په خپلې چوکاټ کې گټه تر لاسه شي او په دې ترڅ کې دنو یو نظریومونډلو هڅه او ژوره څیړنه هم روانه اوسي. (۲)

۸ ـ فشار (accent) :

په لغت یا لغوی ترکیب کې دیوی هجا دغږ دسختوالی ، اوږد والی ، غټوالی او دنورو توپیرونو پیداکیدو ته فشار ویل کیږي . (۳)

فشار په کتاریزو فونیمونو چې دلغت بنسټیزه غږیزه توته جوړوي راځي. (٤)

دژبنیو څیړنو له مخې فشار په هجایی ،لغوی او جملیز باندې ویشل کیږي. (۵)

پاس یاد شوی فشارونه یوله بله په لاندې ډول توپیریږي :

---

(۱)ل.ل . بولانین، داوسنی روسی ژبې فونیتیکه،مسکو، ۱۹۷۰، ۱۵۸مـخ .

(۲) پورتنی مأخذ.

(۳) و.س اخمانووه، دلینگویستیکې اصطلاح گانو قاموس،(په روسی ژبه) دشوروی انسایکلو پیډیا خپرونه،۱۹٦۹ ۰

(٤) همدغه پورتنی مأخذ.

(۵) ب .ن . گله وین ، د ژبپوهنی مقدمه دلوړوښوونو خپرونه ، مسکو، ۱۹۷۳، ۵۷. (په روسی ژبه)

هجایي فشار دهجاجو روونکي غږزوریاوزم بدلیدنی ته ویل کیږي .هغه فشارچي دهجایي فشار په نوم یادیږي په دي کي هغه فشارونه ،چي زیات مشهور دي په پنځو دولوویشل شوي دي: هوار، ختونکي (صعودي)، کوزیدونکي (نزولي)، ختونکي-کوزیدونکي، کوزیدونکي ختونکي .

که فشار هواروي دهجازور یاوزم وریاندي په څرګند ډول نه بدلیږي، که فشار ختونکي وي زوریا وزم د هجا ترپایه پوري لوړیږي ، که فشار کوزیدونکي وي زوریا وزم دهجاتر پایه پوري ټیټیږي ، دختونکي - کوزیدونکي یاکوزیدونکي-ختونکي فشارپه وخت کي زور یاوزم دوه ځله بدلیږي هم پورته کیږي او هم ښکته کیږي (۱).

دفشارتوپیراونه یوشان والي په ډیرولرغونو اواوسنیو ژبوکي لکه په لرغوني یوناني، چینایي، ویتنامي، لاتوي، سیربي، سویدني اونوروکي څرګند دي. (۲)

په دغوژبوکي هغه فشارونه چي پورته یي یادونه وشوه یوله بله توپیریږي اونه یوشان والي یي څرګندیږي.

لغوي فشارپه لغت کي دیوي هجاهغه توپیرته ویل کیږي چي دغږدپیاوړتوب ، دوزم دبدلیدني یااوږدیدني له امله ورته پیدا شوي وي. (۳)

که چیري فشار والاهجاله نورو هجاوڅخه دغږ دزورپه واسطه توپیرشوي وي دغه ډول فشارته سیلوي یادینامیکي فشارویل کیږي ؛ که چیري فشاروالاهجاله نورو هجاوونه دوزم بدلیدني په واسطه توپیرشي نودغه ډول فشارته موسیقي والا فشارویل کیږي. دغه ډول فشارپه لرغوني یوناني ژبه کي و.په اوسنیو ژبوکي دغه ډول فشارپه جاپاني اوسویدني ژبه کي شته(البته ښایي په ځینو هغوژبوکي به هم وي چي لاتراوسه ښي مشهوري شوي نه دي) . (٤)

---

(۱) پورتني مأخذ ، ۵۷مخ .

(۲): وګڅ. پورتني مأخذ ،۵۸ مخ.

(۳)هماغه مأخذ .

(٤) ب.ن. ګله وین، دژبپوهني مقدمه(په روسي ژبه)دلوړ وعالي ښوونځي خپرونه، مسکو، ۱۹۷۳-۵۸مخ .

که چیری فشار والامجاله توروهجا وونه داوزدوالی له اصلي توپیرلي لودغه
ډول فشار د کوانتي تاثیوي یا کمي فشار (د لاتیني- mutnaug - څومره) په نوم
یادیږي. دفشار دغه ډول چې دکوانتي تا ثیوي په نوم یادیږي زیاتره په سو چه ډول
نه پیدا کیږي، بلکه دنورو وسیلو لکه ډینا میکتوب یا موسیقي‌توب سره په یوځای وي.
په جرمني او روسي ژبه کي فشار دینامي- کوانیتي تاثیوي دی.

په روسي ژبه کي دعملي تجربوله مخې فشار والا جوت غږونه د بې فشارو
غږونوڅخه‌یوازي‌دسیلوي(فشار)په واسطه نه توپیریږي، بلکه د اوږ دوالي په واسطه‌هم
توپیریږي. همداسي‌دغه فشارپه‌ډیرونورو ژبوکي‌هم په‌همدغه‌ډول‌خصوصیت‌لري(۱)

دځینو ژبو په زیاتو هجا وو درلودونکو لغاتوکي بر سیره په اصلي فشار دوهمه
درجه فشار هم وي. دغه ډول فشار که څه هم داصلي فشار غوندي نه وي خو سره
له دي هم څپله هجا دنورو هغو هجا وو څخه چې فشار نه لري توپیروي. (۲)

داسي ژبي هم شته چې لغوي فشا ر په کي ښه څرګند نـه وي، پـه دي معني چه
په‌عملي ډول نه پیژندل کیږي. دد غسي ژبو په ډله کي ل . و. شیر بـه فـرانسوي ژبه
راولي. دنامتو غږ پیژندونکي پروفیسورل.ر. زیندر په نظر په داسیا ځینې شمالي او
شمال ختیځ ژبې او دشمالي امریکې ژبي (لرغـوني اسیایي ژبې) او همدارنګـه
دتونګوسو- منچووری ګروپ په ځینو ژبوکي داسي ژبي پید اکیږي چې لغوي فشار
نه لري. (۳)

هغه ژبي چې‌دلغوي فشار درلودونکي ژبي ګڼلي کیږي ددغسي ژ بو هم په هـر
لغت کي فشارنه وي؛لکه مختاري، ربط، ادات اونور، یا په بله وینا مرستیال لغات
یې. همدارنګه هغه لغات چې دبشپړي معنی در لودونکي دي څه وخت چې د بل لغت

(۱) ب.ن.ګله وین‌دژبپوهنې‌مقدمه، دلوړوښوونوخپرنه، مسکو، ۱۹۷۳، ۵۸ مخ.
(په روسي ژبه)

(۲) همدغه پورتني‌مأخذ.

(۳) ب.ن. ګله‌وین. دژبپوهنې مقدمه، دوهمه خپرونه، مسکو، ۱۹۷۳، ۵۸ مخ.

سره یو ځای شي او لغوي ترکیب ور څخه جوړ شي، فشار له لاسه ور کوي. لکه په پښتو ژبه کې د «ور»، «نه»، «مه» او نورو په یو ځا ی کید و سره د «ور» ورو ستاري که د «زیره» لغت سره یوځای شي لکه: «زیره ور»، دلته د «زیره» لغت چې په لومړي هجا کې دفشار درلودونکی دی فشار له لاسه ورکوي اوفشاریې د «ور» ورو ستاري ته ورځي. په پښتو ژبه کې هغه لغات چې دیوې هجا در لودونکي دي بې فشاره لغات دي لکه: کار، لور، زغ، ژوند، زمنځ، ږدن، لمر او نور .

په بیلا بیلو لغاتوکې دفشار ځای یو شان نه دی . د دغې خصوصیت له مخې فشار په لاندې ډول توپیریږي :

۱ـ ځایي (مقید) فشار او دبیلو بیلو ځایـو فشار (ازاد).

۲ـ خوځنده او ناخو ځنده فشار .

ځایي یا د یوه ځای فشار چې د مقید فشا ر په نوم یاد یږي هغه فشار دی چې پـه هر لغت کې به تړاکلې هجا باندې راځي لکه دهنگري ، لاتوي ، چکې په ژبـوکې چې دتل لپاره د لغت په لومړی هجا وي (۱). پـه پـو لینډي او مالایـي ژبـوکـې فشـار د وروستې هجا با ند ې وي، په فرا نسوي او ترکي ژبوکې په وروستې هجا وي او همدا سې نور. په روسي ژبه کـې فشار په بیلو بیلو ځا یو باندې وي. په پښتو ژبه کـې هم فشار دبیلا بیلو لغاتوپه بیلا بیلو ځایو باندې وي لکه : دروښان، روښنايي ، سمنتا روغتیا، روښانیدل، لیکل، لوستل، ټکول او نوروکې فشار په وروستې هجا دی، دژوره، زلموټي ،او نورو لغاتوکې فشار دمنځ په هجا دی، دسږي، تکی، څوټـه (گره) ،او نورلغاتوکې فشار په لومړي هجا دي .

هغه فشار چې ناخوځنده یا (همیشني) دی دلغاتو دگـرامري صیغـو پـه بدلیدو سره دلغت دټاکلې هجا څخه بلې ته نه ور اوړي. دغه ډول فشار په ډیر و ژبـوکې شته، په پښتو ژبه کې فشار خوځنده دی. همدا سبب دی چې دهماغه یوه لغت گرامري بڼه که واو ړي فشاریې له یوې هجا نه بلې ته ور اوړي. هغه فشار چې دخوځنده فشار

(۱) وګټ: پورتني مأخذ ،۵۹ مخ.

په نوم یادیږي. ددې معنی دانه ده چې په هر لغت کې به هېڅ ځای بدلـوي (۱)، ځکه دپښتو ژبې په ډېرو لغاتوکې فشار ناخوځنده دی. په پښتو ژبه کې د « کښیناستم » لغت په لومړي هجا باندې فشار راشي نو یوه گرامري صیغه به لري او که په وروستي هجایي فشار راشي نو بله گـرامـري صیغه به لـري. همدا رنگه د « پرېوتم » لغت په لومړي هجا چې فشار راشي یوه گرامري صیغه او که په وروستي هجایي فشار راشي نو بله گرامري صیغه ده . (۲)

په پښتو ژبه کې فشار سیلوي یا دینا میکئ دی په دې معنی چې دفشار در لودونکی هجا یې غږ دپیاوړ توب په سبب د نورو هجاوو څخه توپیر لري، همدا رنگه دپښتو ژبې فشار ازاد دی په دې معنی چې په ډېرو لغاتوکې په بیلا بیلو هجاوو باندې راتلای شي او داسې نه دی لـکه په ځینو ژبـوکې چې په ټاکلي هجا باندې فشار راځي ،دلتـه دپښتوژبې په هري هجا باندې فشار راتلای شي ،چې مقالوته یې دهمدغه بحث په تیر یو ځای کې راوړل شوي دي .

داچې دپښتو ژبې دلغت بدلېدنې او لغت جوړېدنې په وخت کې فشار د یوې هجا څخه بلې ته وراوړي نودپښتو ژبې لغوي‌فشارخوځنده فشار هم دی لـکه دکوربه،کور ـ بانه ،کوربنه، اوچت، اوچت والی، غوټه (فشار په لومړي هجا) ،غوټه (فشار پـه دوهمه هجا)،جوړه (فشار په لومړي هجاـ سوله)، جوړه (فشار په دوهمه هجاـ دوه ټیه)،پېښه (فشار په لومړي‌هجاـ واقعه)، پېښه(فشار په دوهمه هجاـ تړوکه) اونور. (۳)

دفعلونو په اینفینیتو مصدرکې‌فشار دتل لپاره دپای په هجا باندې وي؛ لکه لیکل، لوستل، خوړل او نور. (٤)

---

(۱) وگئ: هماغه پورتنی مأخذ، ۵۹، مخ.

(۲) لومړی کښیناستم ـ مطلقه ماضي‌دوهمه کښیناستم استمراري ماضي فعل دی. همداړنگه‌لومړی پرېوتم مطلقه‌ماضي اودوهمه پرېوتم استمراري ماضي‌فعل دی.

(۳) د.ا. شافییف ـ دپښتوژبې لنده گرامري رساله، دپ.ب. زودین، روسي پښتو قاموس، ضمیمه، مسکو۱۹٦۳ .

(٤) وگئ: هماغه مأخذ.

دفعلونو په مطلق حالت کې چې ، د «ننه» «پرې» ، «کښې » او نورو مختارو درلودونکي وي فشار همدغو مختارو ته ورځي لکه: د ننوتل ،پریوتل، کښېښودل په لغاتو کې چې فشار دپای په هجادی‌په‌مطلق حالت‌کی یی‌فشار مختارو ته ورځی په‌دی‌ډول: ننوت ، پریوت ، کښېښود .

د «نه» نهي او د «مه» نفي ادات هر وخت د فشار درلودونکي دی لکه: دی کار نه کوی ،نه مه ځه (۱) .

هغه لغات چې په جمله کې فشار نه لري دادي: مختاري ، وروستاري، ربط ، د «مې»،«دې» ، «یې» او«مو» ضمیرونه،مرستیال او ربط نومونه او«به» ادات‌دي(۲).

دلغوی فشار دنده :

لغوی فشار دلغت په توپیرولو او په اصلي معنی باندی یې د پوهیدو په برحه کې پوره مرسته کوی. که په ژبه کې دوه یا زیات داسی لغات وی چی‌دفونیمی جوړښت له مخې یو شان وی، د دغه ډول لغاتو یو له‌بلی توپیر ولو او په معنی باندی‌یې پوهیدو لپاره لغوی فشار مرسته کوی. (۳)

هغه لغات چې دفونیمی جوړښت له مخې یوشا ن دی اویو له بلـه د توپیرولو اوپه معنی باندی یې پوهیدنی له پاره دفشار دځای‌بیل والی خدمت کوی په پښتو ژبه کې یې مثالونـه دادي:

۱ـ «غوټه»: دغه لغت هم په دی ډول لوستل کیږی چې فشار یې پـه لومړی هجا راشي او هم په دی ډول چې فشار یې په دوهمی‌یاوروستی‌هجاوی. که فشار په لومړی هجاوی یوه معنی لری او که په دوهمه هجاوی نومعنی یې په بل ډول اوړی. که فشار یې په لومړی هجاوی د« گنډی» معنی لری او که فشار یې په دوهمه هجاوی نومعنی یې

---

(۱) وگث: پاسنی مأخذ.

(۲) هماغه مأخذ.

(۳) یو . س . ما سلوف، د ژبپوهنې مقدمه ، د لوړوښوونو خپرونه ، مسکو ۱۹۷۵ د ۹۰ مخ‌څخه . (په‌روسی ژبه)

«پرید» یا «حمله» کیږي : دغه دوه بیل لغتونه دي خو دفونیمي جوړښت له مخې که کتل شي دواړه یوشان فونیمونه لري دفونیمونو له مخې یوله بله نه توپیرېږي دتوپیرېدنې له پاره یې یوازې دفشار دځای بیلوالی مرسته کوي.

۲ـ «کونده»: دلته کتل کیږي چې که فشار په لومړي هجاوي دغې ښځې معنی لري چې میړه یې مړ شوی وي، که فشار په وروستی هجاوي دغې کړی معنی لري چې زنځیر پـه کې اچـول کیـږي.

۳ـ «جوړه»: که فشار په لومړي هجاوي د« سولې » معنی لري او که پـه‌وروستی هجاوي دناوي دکالیو معنی لري او همداسې نـور . (۱)

په وینا کې دجملییز فشارونه هم دځینو تاکلو خصوصیتونو له مخې دهجایي اولغوي فشارونو څخه توپیرېږي. لکه څنګه چې په تیرو لیکنو کې دځینو او تشریحاتو له مخې څرګنده شوه چې فشار دلغت په کومه هجا کې وي او دا هم دهجا په کـتاریزو غږونوکې نه راځي ، بلکه‌دهجا په پاسنیو «سوپرسیکمنتو»غږونوکې راځي د(سوپرسیکمنتو غږونو په ډله کې فشار او لحن شامل دي) خو بیا هم فشارپه هجایي لغوي‌او جملییز په نوم یاد شوی وي .

دجملییزو فشاروـو څرګندولو لپاره دا ضرورت لیده کیږي چې لومړي یوڅل بیا دلغوي فشاردهغه‌خصوصیت یادونه‌وشي‌چې دلته‌دموضوع په‌حل کې‌پوره مرسته‌کوي.

ــ دوینا په وخت کې که لغوي فشار ته پاملرنه وشي نو په ښه ډول څرګند یږي چې دوینا په‌ټولو برخو کې دیوشان پیاوړتیادرلودونکی نه دي. ځینې لغوي فشارونه زیات پیاوړي وي او ځینې نور ددومره زیاتې پیاوړتیا د رلو دونکي نه دي، بلـکه کمزوري وي ، نوله دي څخه څرګـندیږي چې لغوي‌فشارونه دجملې او وینا په هرهغه لغت کې چې دفشار درلودونکي وي په یوشان نه اداکیږي. هغه لغوي فشارونـه چې زیات پیـاوړي وي او د لحن سره په ګډه د مفهوم په ښه جوتولو کې دیادونې ورخدمت کوي دجملییزو

---

(۱) صدیق‌الله رښتین ، پښتوګرامرجزه اول. دپښتو ټولنې خپرونه، کابل، ۱۳۲۷کال، له ۱۲ مخ‌څخه .

فشارونو په نومو یادیږي (۱) لکه:

کوچیان په اوړي کې ایلبند ته ځیږي .

په دغه جمله کې «داوړي» او «ایلبند» په لغاتو کې لغوي فشارونه دزیاتو پیاوړتیاوو او زور درلودونکي دي چې دټاکلي لحن سره بوځای دمفهوم او اصلي تکي په څرګندولو کې پوره خدمت کوي دجمليزو فشارونو په نومو یادیږي.

بل مثال:

زیات مرغان په منې کې تودو سیمو ته ځي .

په دغه جمله کې «دمنې» او« تودو» لغاتو لغوي فشارونه ددغې جملې د نورو لغاتو د لغوي فشارونوڅخه زیات پیاوړي دي چې دمفهوم او اصلي تکي په څرګندولو کې یې ښه خدمت وکړ نو دجمليزو فشارونو په نومو یادیږي.

په پورته ډول په عمومي توګه دفشار په باره کې څیړني وړاندې شوی او بیا دهجایي لغوي او جمليزو فشارونو په باره کې په ګوښې ډول لیکنه وشوه او ترېوې اندازې پورې یې توپیرونه وښودل شول خو زیاتره پوهان زیاته پاملرنه لغوي فشارته وراروي او په حقیقت کې لغوي فشار دزیاتې پام لرنې او څیړنې وړ فشار بولي.

ددې له پاره چې څیړنه تر زیاتې اندازې پورې ددېرې علمي ګټې اخيستنې وړ وي په تیرو لیکنو کې دهغو فشارونو یادونه هم شوې ده چې نه یوازې په پښتو ژبه کې نشته، بلکه دنړۍ په ډېرو نورو ژبو کې هم نه پیداکیږي . ز ما مقصد داو چې محترم لوستونکي په عمومي ډول دفشار په باره کې یو څه زیات معلومات په لاس کې ولري .

۹- لحن (intonation):

لحن دژبې یو غیر کتاریز واحد دی او په ویـنا کې په کتاریز جوړښت سر بیره راځي (۲). لحن په وینا او جملې پورې اړه لري. هغه لغت چې دوینا څخه ګوښې شوي وي او دویدا څخه یې اریکې شلیږ لې وي لحن ور سره کومه اریکه نه اري.

(۱) ب.ن. ګلهوین ، دژبپوهنې مقدمه، دلوړوښوونو نځیرونه، مسکو، ۱۹۷۳، ۹۰ مخ.

(۲) غیر کتا ریز (سوپرسیګمینت)، کتاریز (سیګمینت).

د وینا ځینې هغه برخې چې دخپلو ځانګړو لحنو یا په عمومي ډول د خپل لحن درلودونکې وي. دغه ډول لحن هم بشپړ نه ګڼل کیږي او دنیمګړي لحن په ډول به وي.
څرنګه چې لحن په ژبه کې ډیره مهمه دنده ترسره کوي، نوځایي د لحن استعمالولو او کارولو په وخت د ډیر غور او زیات مهارت څخه کار واخیست شي .
لحن څه شي دي ؟
دلحن په باره کې په لنډ ډول داسې تعریف وراندې کیږي:
دا دهغه وزم جګوالي او ټیټوالي دي چې د وینا سره بدرګه وي .
دلحن په باره کې د لاښه پیژندلوله پاره یې ځینو نورو څرګندونو او لیکنو ته هم ارتیا ده په دې ډول : لحن یوازې د وزم جګوالي اوټیټوالي نه دی، بلکه د دې سره جوخت په لحن کې د غږید اد سختوالي ، بدلون ، دغږ دآهنګ بدلید نه ، همدارنګه هغه وقفې (تمیدنې) هم شاملې دي چې دغږیدا په وخت کې را ځي .
په عمومي ډول دلحن تعریف په دې ډول کیږي :
لحن په وینا کې دوزم هغه تګ بدلون او د ینا میکتوب دی چې دوینا سره بدرګه وي او وینا ته تیا کلي بڼه ور کوي .
لکه څنګه چې دمخه وویل شول لحن دویناسره وي که وینا که وکتل شي او غور په کې وشي دا به بیا هم تأیید شي چې وینا دتل لپاره متحرکه او د ینا میکه ده. داسې وینا چې متحرکتوب اود ینا میکیت نه لري، نشته . نو همدا سبب دی چې لحن هم دتل لپاره متحرک او دینا میک دی . هیڅکله یې تحرکه اوبې دینا میکه لحن نشته، همدا رنګه دلحن بدلون لپاره هم د وینا حرکت بنسټ ګڼل کیږي؛ ځکه وینا تل په حرکت کې ده او دوینا دحرکت سره هم په حرکت راځي. دوزم په لوړ والي، زور حرکت، تمیدنې او نوروکې یې بدلون پیښیږي او په بل ډول اوړي. څرنګه چې لحن د ذهن د فعالیت پیچلې نښې نښانې څرګندوي او په تشکل کې یې په هماغه ډول برخه اخلي، لکه لغت یې چې دفکر په تشکل کې اخلي نود همدې کبله لحن زیات پیچلتوب او د ینا میکتوب لري. همدا سبب دی چې دوینا یا دوینا په یوه برخه

کی چه چیری وغوښتل شي چې دټاکلي هدف سره سم وینا ته خاصه بڼه ورکړه شي او پسه دغه ډول یې اغیزناکتوب څرګند شي او معنی یې په ښه ډول څرګنده شي نو دلحن څخه کار اخیست کیږي او دوینا وزن پسه هغه ډول پر مخ بیول کیږي چې اوریدونکي یې دغوښتني سره سم په معنی او مفهوم پوه شي. په دې برخه کې ډیره ضرورګڼل کیږي چې په خبرو کوونکو اولوستلوسربیره دخبروکوونکي یا لوستونکي سره دلحن په برخه کې هم پوره معلومات وي .

لحن شخصي نه‌دی، بلکه ټولنیز دی . ژبه دلحن ډولونه تهیه کوي اوخبری کوونکی ته‌یې ورکوي چې دټاکلو دولونوڅخه یې په خپلو وینا ووکی کار واخلي. همداسبب دی چې په‌دې ژبه‌کې دلحن څودولونه جوړشوي موجوددي باید له هر ډول نه یې خپل ځای کې کار واخیست شي. که دجملې له مخې لحن ته وکتل شي نودولونه یې وړاندې کیږي : دساده بیانوونکي جملي دلحن ډول. کله چې ساده بیانیه جمله ویله کیږي دایو خالص‌لحن لري، خبری کوونکي باید ورته متوجه اوسي چه په ویلوکې یې ټاکلي لحن ورسره په بدرګه وساتي. دساده پاروونکي ندایي جملي‌لحن اوهمداسې نورشته‌چې دهریوه‌په خپل خپل‌ځای کې‌کارول ضروري‌دي.

دلحن ډولونه ویونکوته په هغه ډول انتقالیږي لکه لغتونه چې دعمومي ژبې څخه دژبې ویونکوته ورکول کیږي . په پښتواو ځینونوروژبوکې لکه روسي‌او انګلیسي کې‌دلحن وزم په دوو ډولودی :

۱- کوز یدونکي (نزولي) ۲- ختونکي (صعودي).

د کوزیدونکي لحن وزم دا معنی ورکوي چې ټاکلی مفهوم پای ته ورسید، دختونکي لحن له وزم څخه دمفهوم دهر ار خیز نابشپړتوب معنی اخیستلی کیږي، په دې وخت کې ذهن‌ته دټاکلي مفهوم پای ته‌نه‌رسیده، پسه‌وینا کې دشکونولا پاتې کیده ، دموضوع نه حل، باورنه لرنه او همداسې نور رسیږي .

د لحن ددغو ډولوله مخې په ښه ډول څرګندیږي چې لحن‌په ژبه‌کې دګرامري جوړښت او په جمله کې دلغاتو او ونې سره نژدې اړیکې لري.

لیحن په خبرو اووینا کې هغه وخت ډیر ضروري دی‌چې په لوی محفل کې وی‌[illegible] رنګه. هغه څوك چې په راډیو او تلویزیون کې خبرونه وایي دهغوی له پاره هم ډیر مهم دی چې هر ډول خبر باید په خپل لحن و ر ا ندی کړ ی .

دلحن په اهمیت اوباریکیو باندی‌هغه څوك‌چی‌بله ژبه‌لولی‌هم‌بایدپوه‌شی‌نوله‌دی کبله دبلی ژبی دتدریس په وخت کی هم لحن ته د شاګردانو متوجه‌کول‌اووریاندی پوهول یې ډیر ضروری دی .

عمومی مأخذونه

۱- او.س. اخمانووه، دلینګولیستیکی اصطلاح ګانو قاموس(په روسی ژبه)، دشوروی انسایکلو پیدیا خپرونه ، مسکو، ۱۹٦۹ .

۲- دبهرنیو لغاتوقاموس(په روسی ژبه)، دی.و. لیخین اوپروفیسور ف.ن. پتروف په ایدیت، څلورمه خپرونه، دبهرنیواو کورنیو قاموسونودولتی‌خپرونه، مسکو، ۱۹٥٤ .

۳-ل.ل. پولانین. دننئی روسی ژبی غږ پیژندنه،(په روسی‌ژبه)، دلوړوښوونو خپرونه، مسکو، ۱۹۷۰، ۸ مخ

٤- ث.ن. ګله‌وین، دژبپو هنی مقدمه(په روسی ژبه) ، دلوړوښوونو خپرونه مسکو ، ۱۹٦۰ ٦۰-٦۱ مخونه .

٥-ل .ا. ګوریشنیک ، ا.ن. ژوکووه، اوګث. ژګووه ، ل . پ . ایګنساتـووه، ر.م. کروپ نیک، ی.ل. وینوکور دانګلیسی ژ به درسی کتاب(انګلیسی - روسی) دلوړوښوونو خپرونه، مسکو، ۱۹٦٥، ۲۲ مخ .

ليکوال : يوري کراسو فسکي
ژباړونکی : محمدهاشم بشريار

دمنجمنت اخلاقي او سايکالوژيکي ستونزې

- ۲ -

په يوه توليدي سازمان کي ،دکار کوونکو مسلکي کړه وړه ، تر هر څه د مخه دهغو هدفونو په وسيله تشو يق او هڅول کيږ ي ، چي د ادار ي په و سيله د دوی په ورځنيو فعاليتونوکي تاکل کيږ ی . او هم د دغو هد فو نو پر عيني ارزښت سر بيره همدا شان د هر سړي په وسيله دهغو ی ذهني درك هم شته ، چي هغه بيا هم په هغو اړتياوو پوري اړه نيسي ، چي دشعوري کړو وړو لپاره يې مجبوروی . نو په همدی شان دنوښتو نو را منځ ته کيدل، او هم ديوه کار کوونکي په سلو کو نو کي دشعوري ذهنيتونو را پورته کيدل، تر ډيري زياتي اندازی، هغه مينه او علاقه ټاکي ، چي‌دی يي دخپل کار په ساحه کي ، ديوه کاکتيف په کارکي او ديوی دستگاه دچارو په ساحه کي دځا ن نـه ښيلي ، او هم د پلا ن شوېو او دپلان څخه دباند ی هد فو نو د پر مخ بيولو لپاره دده دارتيا و ړ پو هه ټاکي . چي په نتيجه کي بيا هم يـو سړی دخپل شخصيت په ارزښت ا و هم دهغو مرستو او همکار يو په ارزښت پوهيږ ی ، چي په عمومي توگه يې، توليدي سازمان دپه لاس راوړلو لپاره عملي کو ی .

لکه څنگه چي داديوه ادا ره کوونکي دنده ده ، چي دکارکوونکو اوهم ددستگاه ترمنځ ، متقابل سازماني او اداري عکس العمل تأمين کړي، نوله دی سببه ددغه

مقابل عکس العمل اغیز ی هم په هغه روش پوری اړه پیداکوی چی په هغه کی کی اداره کوونکی، دکارکوونکو دشخصیت په برخه کی په خپله د پلان شو بـو هدفونو دپرمخ بیولولپاره اړه، د یوه په زړه پوری سا یکا لوجیکی روش داړی سره ارتباط ورکړی . اما که چیری یواداره کوونکی، یوکار کوونکی، د پلان شویو اودپلان څخه دباندی دندولپاره یوالحی دیوه عملی کوونکی په توگه تصور کوی ، نوپه دی صورت کی به دغه ډول ر وش، دیوه کارکوونکی د شخصیت دپالنی په هکله یوه سمهٔلا ره نه وی .

هرکله چی یوپلان شوی هدف، یـوه مشخص سړ ی ته وسپارل شی، هغه ځوا ب چی پهٔدی بر خه کی ترلاسه کیږی ، ترزیاتـی اندازی به دکار اودنـدی پـه هکـله یوشخصی ذهنیت و ی . اوهم هغه غوره اومهمی اخلاقی اړیکی چی پهٔدی برخه کی ، داداره کوونکی په وسیله په احترامانه توگه ، دغوښتنو دتحمیل له لاری منځ ته راځی اوهم هغه عکس العمل چی پهٔمساوی توگه ددغوغوښتنو په برخهٔکی دیوه فردپه وسیله ښودل کیږی، دسازمان دآفاقی اوعینی گټواو هم دیوه فرد دعندی اوذهنی گټودتطابق لپاره زمینه برابروی. اوهمدغه زموږ پهٔنظردمهمو اخلاقی اړیکو دتشکل یوهٔلوړهسویهٔده. چی هغه بیایوالحی پراجبارولاړی سـویی څخه بیخی توپیرلری . اخلاق او اخلاقیات دیرزیات په هغه ځای کی نه څر گندیږی ،چی هلته دنده سرته رسیږی ،بلـکی اخلاقیات په هغه ځای کی حپله ښه ، په ښه توگه سرهٔڅرگندوی چی هلته دنده اومسوولیت، دیوه فـرد دعلایقو سره پیوستون ومومی، اوهم په یوه سړیکی دهدف پرلورعاطفی مینه راوپاروی. اوهم پهٔعین حال کی همدغه ددندی اوعلایقووحدت اوپیوستون دی، چی دیوه فرد پـه سلوکوکی ابتکار اونوښت منځ ته راوړی. اوپه داسی حال کی چی په وچ اوبی روحه ډول ددندو پر مخ بیول ، اوپریوه سړی باندی یوالحی ددباید» دکلمی دذهنیت تپنگارکول، یوالحی په ظاهری توگه ددندودپرمختگ جد یت رامنځ ته کوی. نوله همدی سببه دمنجمنت اواداری آرت اوهنرهم په څرگند ډول په همدغه قابلیت کی نغښتی دی، چی ددندو او علایقو ترمنځ دټینگ پیـوستون ایجاد کړی.

او پیاپه دی توگه‌دکار اوعمل دپر مختگ‌لپاره دوحدت فضااوهم‌دیوه‌فردپه‌سلوکوکښ نوښت منځ ته راوړی.

ښتیبزی اخلاقی اړیکی هم ، په بشپړ ډول سره یو ا ځی هغه وخت تشکل مومی کله چی دیوه سړی غوره او مهمی تولنیزی اړتیا وی اقناع او تأمین شی . او په دی توگه په یوه غوره او مهم کار او هم په فعالـه مخابره او مساهمه کی دهغه دشخصیت ارزښت په نظرکی ونیول شی . او دغه اړتیا هم تر زیاته حده په یوه تولیدی سازمـان کی احساس کیږی او په دقیقه توگه په یوه تولیدی واحـدکی ، اداری فعالیت هم دیوه فرد دهمدغی اړتیا پر قانع کولو ولاړ دی. او هم پـه عین حال کی دکار کوونـکووده او روزنه هم یوالحی هغه وخت امکان مومی ، کله چی یو فـرد « په عاطفی توگه په دی و پوهیږی» چی‌تولیدی سازمان‌ته د ده کار او فعالیت ته اړه لری‌او هم اداره خپل ټول کره وره‌په‌داسی‌ډول سره ترتیب او تنظیم‌کړی ، چی یو فرد په متداوم ډول خپله دغه « عـاطفی پوهه» احساس کړی .

په دی برخه کی موږ غواړو دغه ټکی ته اشاره وکړو ، چی « داخلا قیاتـو غیـر رسمی ماهیت» لکه په هغه ډول چی په اخلاقی ادب کی معمول دی ، تر زیاتی اندازی دپوښتنی وړ گڼل کیږی . نوله همدی سببه زموږ په عقیده هغه غوره او مهمی اخلاقی اړیکی ، چی روښانه او څـرگند رسمی بنسټ ولری ، دهر ټولنیز سازمان لپاره او بیاهم تر هر څه دمخه دیوه تولیدی سازمان لپاره هغه ټولینز « موسسه ده ، چی په هغی کی پر یوه سړی باندی دهغه دمسلکی کړو وړو له مخی ځینی غوښتنی منلی شـوی وی . او دغه غوښتنی دیوه تولیدی سازمان په وسیله ، دټـولنی سوکالی په خـاطـر چی پـه هغی کی دیوه اساسی او لومړنی واحد په تـو گه دنده پـر مخ بیایی ، پر افـرادو منلی کیږی. او هم په عین حال کی همدغه غوښتنی هغـه وخت یـوه اخلاقی محتوی نیسی کله چی دیوه اداره کوونکی دکړووړو بڼه ونیسی او هم دپرگنیـزوساز مـانونـو دسوولوکسانو دروزنیزو فعالیتونوجزءوگرځی. اوهم دغه غوښتنی دنورمونو او مقرراتو په بڼه په یوه داسی سیستم‌کی تنظیم کیږی، چی د اداره‌کوونـکو داوتـو

ریښې، دېرگنیزو سازمانونو دانتخاب شویو استازو د ارادې اوهمدا شان د یوه تولیدي سازمان دغړودکلکتیفي عقیدې په وسیلهیې ننګه اوملا تړوشي.

یوتولیدیسازمان، دوګړو درسمي موقف د تاکاوپه ترڅ کې اوهم درول هغه وجهو چې ددغه موقف سره تړلي دي(د حقوقو اومسوولیتونو یووالی) او دسلوکو معیارونه اوهم هغه پریکړې چې ځینې مقررات ټینګوي، پـه اخلاقي اړیکوکې تولنیز نظم تأمینوي. اوهم په همدې توګه پـه یوه تولیدي سازمان کې د اخلاقي اړیکو بوداسې رسمي چوکاټ منځ ته راځي، چې هغه بیا دکاراو خدمت داخلاقو او آدابو لپاره دیوه مراجعوي سیستم په توګه کار ورکوي. اوهم همدغه اخلاقي اړیکې، چې دکار او فعالیت دپروسې په ترڅ کې، ترهر ځه دمخه دفرد اوټولنې ترمنځ دارتباطي کړۍ‌په توګه را برسیره شوي دي، زموږ په نظر د یوه سازماني چوکاټ څخه دباندې تحقق نه شي میندلای.

دفردي سلوکو تولنیزه اداره ، پرکلکتیفي هدفونو اودرول پـرفعالیتونو ، او بیاهم ددغو سلوکو دارتباط پـرتحلیل باندې ولاړ وه . او هم په عین وخت کې دکارکوونکو د ارزښتونو پرمحتوی باندې، ددغو اغیزو په پـوهیدو سره، یوځوک کولاشي چې ددوی دسلوکو ښنې،، د متقابل عکس العمل شکلونه اوهمدا شـان دمتقابل تماس ماهیت ځان ته اټکل اوڅرګندکړي. اوهم همدغـه تحلیل، دکارپـه یوه کلکتیف کې، د اخلاقي اړیکودودې د اټکل کولـو لپاره یو پیل ټکی دی. او دغهشي دارزیـابي اوامتحان کولو لپاره هغه امکانات راپه ګوته کـوي، چې ترکومه حده دکلکتیف هدفونه او د ندې، دکارکوونکو د سلوکولپاره پیاوړي انګیزي ګـرځي او هم هغه عوامل راښیي چې د د غـې پروسې خنډ کیږي. هـرڅـومـره چې یـوسړه پـه پـوره او بشپړه توګه دکلکتیف په کړووړو اوفعالیتونو، اوفعاله مفاهمه کي‌خپل قابلیتـونه په کار غـورځوي ، په همهغـه اندازه به دیوه مبتکر شخصیت پـه توګـه ده بالقوه قابلیتونه غوره اوپه زړه پوري وي نوله همدې‌سببه داخلاقي‌اړیکوکنترول دکار په یوه کلکتیف کې ، بایـد دهغې لارې په پوهیدومنـکي وي، چې پـه هغې کې

یوکارکوونکی دفعالی مفاهیمی په ترڅ کی، خپل هویت کشفوی، اوپه دیره پاملرنه
سره خپل ټولنیز او فردی موجودیت ځرگندوی .

په دی برخه کی، دکارکوونکو اخلاقی ښوونه اوروزنه، یوه داسی ستونزه
رامنځ ته کوی، چی هغی‌ته بیا دپرمختللی سوسیالیزم په شرایطوکی ، دبرتینگ او
قوی حل پیداکیدای شی ، یعنی دکار اودانسان دقابلیتونوترمنځ تطابق. نوپه دی
صورت کی که یوڅوک دبشری مفهوم لـه مخی عمـل کوی ، داسی ښکاری چی
یوفرد بایدنه یوازی ټولنی ته دهغه دخدمت کولوله مخی ارزیابی شی بلکی لـه دی
ارخه هم هغه بایـد ارزیابی شی چی ټولنی ته خدمت کول، تـرکومی انـدازی،
دده بالقوه بشری قابلیتونه رابرسیره کولی شی .
یوازی د همدغه روش په پام کی لرلو سره یو فرد حقیقی خپل ځانـه ښوونـه ترلاسه
کولی‌شی. اوپه نتیجه کی بیا هم دهغه مسلکی غرور، ویار اوبشری کـرامت وده
مومی . او هم په دی توگه ، په یوه کلکتیف کی یوفرد هغه وخت اخلاقی لوړتیا
په لاس راوړی، چی کلکتیف هغه ته اړه احساس کړی . اوهم همدغـه سی بیـا
ټولنیزخپل ځانی داړ منځ ته راوړی . په همدی توگه، دی دخپل کار دساحی د
ارزیابی په برخه کی هم د اداری اوهم دخپلو همکارانوله خوا درناوی پـه لاس
راوړی. نواه دی سببه دکار دکلکتیف دغړوپه وراندی، دیوه ښه نـوم او شهرت
دترلاسه کولو هیله، دیوه فرد د اخلاقی خپل ځانی شعور په وده او انکشاف‌کی، هغه
یومهم هڅه وونکی عامل دی، چی دده ټـولنیز ارزښت اومقام راځرگندوی.
اوهم په همدی توگه دکارپه یوه کلکتیف کی داخلاقی اړیکو کنترول، دیودبل پـه
برخه‌کی، دهغه دغړو دهغو مفکـورو اوعقیدوپه ځرگندولـو ولاړوی. چی ددوی
اعمال اوکردار داصلاح اوسمون پرلور بیایی.

په یوه تولیدی سازمان کی، یوفـرد دکلکتیفی سلوکو بیلابیلی بڼی اخلی، اوهم
کلکتیفی احساسونه(متقابل باور، متقابله ننگه اوملاتـر، همکاری، پـه سوسیالستی
سیالی کی برخه اخیستل، دکار دهدف پـرلوردخوښبینی ذهنیتونه ، دمفاهمی او

اوسخابری په ترڅ کې اخلاقي قناعت، اوداسې نور) تجربه کوي. اوپه عین وخت کې دکار کلکتیف هغه یومرکزي چاپیریال هم دی، چې هلته یوسرې په ټولنیز دول وده مومي او دکلکتیف خپل ځانې اداره ترلاسه کوي. اوهم له همدې سببه دکارپه کلکتیف کې ،داخلاقي اړیکو کنترول، دټولنیزوسلوکو دبنو د ترلاسه کولو دنده پرمخ بیایي، چې هغه بیاهم دکلکتیفي تجربو په ترڅ کې پخیږي اوهم پسه کلکتیف کې موجود عواطف ، کارکوونکي یوله‌بل سره متحد اویو موټی کوي .

دکارپه یوه کلکتیف کې، دیوه فرد د خپل کار اوعمل څخه پوهه اوخبرتیا ، په دې پوري اړه‌لري، چې آیا دده شخصیت دهغه ټولنیزرول سره چې‌دی یې‌سرته رسوي، مساوي کیدای شي اوکه‌نه نوله همدې سببه یوټولنیز رول دسلوکو دیوه منلي شوي شکل په توگه، کیدای شي ، چې شخصیت بدای کړي اویاهم دهغه په وسیله بدای‌شي. نوپه‌دې توگه د ټولنیز رول اوشخصیت دغه هما هنگي اوتوازن، کیدای شي هغه وخت رنگ شي، چې ټولنیز رول دشخصیت سره مناسبت ونه لري او یا خو هم شخصیت دهغه‌دپر مخ بیولو لپاره کمزوری وي.

په ځینو اوضاعو اوحالاتوکي ، کیدای شي چې دیوچا د خپل ځان په هکله نظر گډ ود شي. خوپه عین وخت کې ددغې گډوډي اندازه او درجه، دیوه فرد اوټولني تر منځ د ټولنیزو او ټولنیزو سایکا لوژیکي اړیکو پسه اخلال گډ و دي پوري اړه نیسي ،کیدای شي ، چې یو کار کوونکي څه نا څه په بشپړ ډول د خپل کار دموقف سره سم او برابر وي ، چې دغه شي دی د آ فاقیت پر خوا بیایي ، خوله بلې خوا ، ځایې چې په ځینو ځایونوکي ، دی د خپل رول په هکله غلط مفهوم ولري، چې د غه شي بیا هم دی د بشپړ ی ذهني گړی پسر لورخو ځوي. نو پسه دې شان دیوه اصل او یوې قاعدې په توگه ، دیوه کار کوونکي د شخصي هویت له لاسه ورکول، د هغه دټولنیز رول دکمزورتیا (رسمي ذهنیتونو، دنوښت دنه شته والي ،دټولنیزو خندونو دکمزورتیاوو په هکله دسازش کوونکو ذهنیتونو ، په افراطي توگه احتیاط کولو او د نې دسپلینې د ذهنیتونو، (په وسیله رابر سیره کیږي. اوهم دیوه کار کوونکو ذهني-

گري تر هر څه لومړي په بې مسوو ليتيو ، زور زيا تيو ، خپل سريود ما جرا گا نو
را پورته كولو ، ديوه هدف په ترلاسه كو لوكي دخپلو گټو په نظركي لرلو سره عمل
كولو ،دبيري كار كولو ، افراطي ذهنيتونو ، په جزئي موضوعاتو باندي دجنجالونو
جوړولو ، دو گړو سره په سطحي توگه عمل كولو اوداسي نوروكي) را پورته كيږي.
دغه دوه افراطي تمايلونه موقفونه ديوه فرد په سلوكوكي هغه وخت انعكاس مومي ،
چي تركومه حده دي دهغو غو ښتنو څخه څاره غږوي چي ټولني په ده باندي
اينودلي. اوهم په عين وخت كي ، پردغوسلوكي افراطي اړخونو باندي غلبه
موندل ، ديوي پرمختللي سوسيالستي ټولني د اخلاقي ښوونيوروزني د اصلي
ارتيا و څخه شمير ل كيږي.

ددغو اوكارونو په پرمختگ كي ،ديوه فرد دابتكار او نوښت تأمين ، ترديره زياته
حده ديوه سازمان په اداره پوري اړه پيداكوي.نوپه دي توگه په يوه سوسيالستي
توليدي سازمان كي داداري كړووړو دري اصلي بڼي شته : الف) شخصي عملي
اداره، ب) گډه اداره، ج) دكلكتيفي گډون اداره .

شخصي عملي اداره ترهرڅه دمخه د اداري كار اوفعاليت له مخي پيژندله
كيږي چي په هغي كي يوه اداري ستونزه ، په ځا نگړي توگه د اداره دوونكيپه
وسيله حل كيږي.

گډه اداره په دي توگه تحقق مومي: لومړي ،داداره كوونكي اداري كاراوفعا ليت دگوند
د منشيا نو، صنفي اتحاد يو، ځوا نو كمو نستا نو، ددفترونو او د هغو د اداره كوونكواو
پياوړو كسانو په گډون چي دهغوي دنظريي او مفكوري دځينو اداري ستونزو د حل
كولو لپاره غوره او ضروري گڼل كيږي ، پر مخ ځي. دوهم ،اداره كوونكي ،دگوند ،
صنفي اتحاديو او ځوا نو كمونستانو دكار په ځايونوكي دبرخي اخيستو له لاري ،دټولنيز
سازمانونو د اصولو سره سم ، پريكړي كوي. دريم، دغو ندو له لاري دټولنيزي
خپل ځا ني ادا ري د ا رگا نونو په گډو ن ، گډي پريكړي كوي. دكلكتيفي گډون
اداره ، په غونډواو ميتينگونوكي ديوه پراخ دموكراتيك بنسټ په لرلو سره پريكړي كوي.
هغه مهمي پريكړي چي ستر ا تيژيكي ارزښت لري ، د ادار ه كوونكي په وسيله

دټولنیزې خپل ځانې اداری داستازوسره یو ځای دسلا او مشورې په ترڅ کی کیږي
لکه چې څرګنده شوی ده ، دیوه اداره کوونکی په وسیله دراېی د څېلواکی راز ،
په بشپړ ډول سره ، دنوروټولو دعقیدو په پام کی نیولو کی نغښتی دی. خو که چیری
دغه وروستنی اصل په پوره توګه ، دیوه اداره کوونکی په وسیله په پام کی ونه نیول
شي ، نو په دې صورت کی به دې دداسی معلوماتو دکمښت سره مخامخ وی ، چې
مجبور به وی په خپله پریکړی وکړی. چې البته په دی صورت کی به بیا هم دهغه
نتیجې دتوقع څخه ډیری لرې وی. نو ددی لپاره چې زموږ پریکړی د غلطیو څخه
سالمې شوی وی ، باید یو اداره کوونکی په کلکتیفی عقید و متکی وی ، اوهم باید
دشخصی هیلو او غوښتنو درجه یې ډیره لوړه وی. اودا هم هغه اخلاقی نورم او
معیار دی چې یو اداره کوونکی باید د اداری پریکړ و په برابره ولوګی ، دهغه څخه
کار واخلی. اوهم په عین وخت کی دده انتخاب باید ټل ددغو پریکړ و دنتیجو روزنیز
اړز ښت په پام کی وساتی. نو له دی سببه هغه بل اخلاقی نورم ، چی دده انتخاب تاکی
باید په کارکوونکو کی ، دشعوری نوښتونو دودی لپاره دزمینې جوړول وی. چې هغه
هم اکادیمسن ګلو شکوف (دنوښت د دموکراسی په توګه) بللی دی.

یوه پریکړه یوازې هغه وخت په ا غیز من ډول سره په کار وړه کیږی ، چې
سایکالوژیکی او اداری متقابل عکس العمل منسجم اوتنظیم شی ، او دهغه تاکونکی
پرنسیپ هم دربر را منځ ته کیدو او باور یووالې دی :

ددی لپاره چې یوه پریکړه په کار واچوله شی ، یو اداره کوونکی ، تر هرڅه
دمخه تشویقی یاهڅوونکی متود په کاراچوی. چې هغه هم البته ډیری ډیری اغیزمنې
نتیجې منځ ته راوړی. او دغه میتود ونه یاروشونه هم ، دیوه اداره کوونکی له خوا
په هغو حالاتو و اوضاعو کی په کارلویږی ، چې دی غواړی هلته تشویقی زمینې
رابرسیره کړی.

دتجربې سره سم ، که چیری موږ دټولو میتودونو عمومی ضریب ۱۰ په پام کی
ونیسو ، نو په دی صورت کی دهغوی د عملی توب وزن یا درجه د۲۸۵/ـ۳۸۰/ :

پوري تحول مومی. او دغه روش هم دتشویقي اداري اغیزو ، دځو بیلا بیلو وسیلو په ترڅ کې په عملي توګه را په ګوته شوی دی ، چې هغه په دی ډول دي: الف) دکار کوونکي په لیاقت باور تیا باندی ټینګار کول، ب) دکار کوونکي په قابلیتونو باندی باور څرګندول، ج) په کار کوونکي باندی د ډیرو مهمو ،سختو اودرنو دندو ، دپرمخ بیولو، باورکول ، د) دکارکوونکي غوره ګڼل، ه) دکار کوونکي پرنوښت اوښه ذهنیت باندی ټینګارکول، و) یادونه کول ، چې یوکار کوونکي دهغه څخه زیات قابلیت اوتوان لري، چې دي یې په خپله ممکن ګڼي ، ز) د هغه د تیروخت د ثبت شویو بریالیتوبونو ارزیا بی کول، ح) دکارکوونکي دمسلکي ورتیا دودی لپاره ، دهغه دکار پرارزښت باندی ټینګارکول، ط) د د پرستیژ اوحیثیت دملاحظا نو ستا ینه.

داداري اغیزو هڅوونکي وسیلي ، دیوه کارکوونکي په شعورکي ، دیوه خپلواک انتخاب یاعکس العمل بڼه نیسي . اوپه یوه کارکوونکي کی داسي داډ راوړي ، چې دهغه دخپل ځاني ارزښت دپوهي څخه منشأ اخلي. اوهم داداري سره دده داړیکو خرڅړتیا او تشویش له منځه وړی اوبیاپه دی توګه دمتقابل تفاهم اواغیز من متقابل عکس العمل لپاره اخلاقي اوسایکالوژيکي بنسټ ږ دی .

دارزښت او اهمیت دترتیب په لړ ی کې ، هغه بل میتود دیوه اداره کوونکي په وسیله دکارکوونکي تشویق اوترغیب دی. (چې له هغه څخه هم زموږ منظوو هغه یوځانګړی روش دی ، چې دهغه په وسیله یو اداره کوونکي یوه اداري پریکره خپل مادون ته رسوی). اوله دغه روش څخه هم هغه وخت کاراخیستل کیږ ی چې هلته سایکالوژیکي خنډونه یعني عاطفي خنډونه(دباور دنشتوالي پیچلتیا، مشغولیت، بي تفاوتي، سرغړونه، بي قناعتي ، خفګان، قهر)، اومعنوي خنډونه (شک اوتردید، تحقیر ، دتفاهم یادرناوی نشتوالي، اختلاف او بی اعتمادي) موجود وی . ددغه تشویقي میتود څخه دکاراخیستو پریکونسي ۳۰/. او ۱۹/. ترمنځ تحول مومي . تشویق او ترغیب دلته هم داسي مانا ورکوی چې دیوه سري ذهنیت په داسي

توگه بدلون ورکړل شي چې هغه په سایکلوژیکي څنډونو باندې غلبه پیداکوي، اوهم داداره کوونکي دنظر سره سم نور ذهینتونونه وده ورکړي . تشویق او ترغیب دیوه اداره کوونکي د هیلو او غوښتنو په وړاندې پوشعوري میتوددی چې دهغه په ترڅ کې، یوسړی خپلې دندې په پوره معقولیت، ابتکار اوهوښیاری سره پر مخ بیایي .

دارزښت او اهمیت دلری په ترڅ کې ، دریم روش دنصیحت میتوددی ، چې نسبتاً لږ کاروړ څخه اخیستل شوی دی . اوپه داسې حال کې چې دهغو کارکوونکوپه برخه کې، چې درسمي دندوپه بهیرکې داداره کوونکوپه وړاندې د ځانځاني غوځ دریغ نیسي، ځانګړی هیڅیمي لري. اوددغه میتوداغیز منتوب هم د۱۸/. او ۱۲/.ترمنځ تحول کوي .

کله چې یوکارکوونکي خپله هوښیاري اوډسپلین دلاسه ورکوي، اداره کوونکي کولای سي چې دمجبوررولو دمتودڅخه کار واخلي. البته دغه‌شی یوه داسې وضعه را منځ ته کوي ، چې هلته یوکار کوونکي په زړه پوري کار سرته ورسوي . اما په حقیقت کې نهایي دپلان شویو هدفونو څنډ شي . دمجبوررولو میتودهم دنورو ټولو اداری روشونوپه‌منځ کې د۱۱/. او٤./. وزن لري . او ددغه میتود څخه هم هغه وخت کار اخیستل کیږي ، چې یو اداره کوونکي‌په یوه کارکوونکي باندې‌اعتماد او باورو نه لري اودهغه استعمالول هم هغه وخت لازم ګڼل کیږي، چې‌په یوه‌کارکوونکي کې دمسوولیت احساسولو او ډسپلین ودې‌ته اړ موی.

دارزښت او اهمیت دلري په پای‌کې، دزور اوجبرمیتودځای لري چې‌دهغه دتطبیقولو وزن د ٦ ./. او ١ ./. ترمنځ تحول کوي . او په دې توګه کارکوونکي د حکمونو او امرونوله لاری ترسخت زور اوجبر لاندې نیول کیږي. په عمومي توګه امرونه اولارښوونې جدي، صریح اوقطعي وي. نوله‌دې سببه دیوه کارکوونکي سره دزور اوجبر له لاری عمل، په حقیقت کې داسې جبري ، د زور اوفشار میتود دی ، یعنې بیله‌دې چې‌دکار کوونکو دسایکالوژیکي ستونزو د له منځه وړلولپاره، دځان‌سره کومه لازمه آمادګي ولري، بلکې هدف یې په چټک ډول دستونزوله منځه وړل وي. اوهم په عین وخت کې دغه ډول میتود، دیوه اداره کوونکي، دهغې هیلې څخه منشأ اخلي، چې یوکارکوونکي ترخپل تسلط او اوتوریتي لاندې راولي. اوهم کوم شي چې ددغه ډول اداره کوونکي په وړاندې مهم دي،

هغه دپایې دي باید د کارکوونکو پرشخصیت باندې پوره حاکم وي . خودجبر، زور او میتود، په عمل کې خپله کمزوري، په ثبوت رسولې ده. او معضله او یا پیچلتیا هم لري، هغه څخه کار هم اخلي ، اما بیا هم دخپلو امرونو او لارښوونو څخه اغز منه نتیجه په لاس نه شي راوړی او هم په دې توګه خپله او تورپتې دلاسه ورکوي .

یو اداره کوونکی به هغه وخت وکولی شي ،چې کار کوونکي په ښه توګه دکارونو مخ بیولو لپاره تیار کړي ، که چیرې : الف) هغوی د کار او فعالیت داستراتیژی څخه خبر کړي ، او هم دشخصي هدفونو او ټولنیزو ارزښتمنو هدفونو تر منځ اړیکې تأمین کړي ، دکار او دندې مفهوم ورته څرګند کړي، ج) د ډله ایز کار په نرخ کې . دهر سړي د ځانګړي ارزښت څرګند کړي ، د) دکار او فعالیت د هدفونو په ترلاسه کولوکې ،پر مشکلاتو باندې دبرې دممکنه لارو په هکله معلومات برابر کړي ، ه) دهر کار کوونکي د مسوولیت ساحه وټاکي ، و) دنده یا کار او فعالیت په دقیقو،روښانه او عیني اصطلاحاتوسره بیان کړي ، هم دټول کار او هم دهغه دیوې مرحلې او بلې مرحلې دبشپړولو لپاره وخت وټاکي ، او هم که چیرې دمسلکي مرستې لپاره اړ د احساس کیږي دهغه لپاره زمنه وکړي .

دټولنپوهانو دلیدنو کتنوله مخې ، داخلاقي مثبتو اړیکو دتشکل او رامنځ ته کیدو لپاره دیر ارزښت نرونکي ټکي، دبوې دندې دپای ته رسیدو مرحله ده. ځکه هغه وخت چې یو کار کوونکي، دخپل کار نتیجې وړاندې کړي، نو دهغه دارزیابي هیله هم لري . او په دې توګه د مثبت یا منفي په شان ارزیابي کول ، په ځینو وختوکي ،دیوه کارکوونکي دټولنیز ارزښت لپاره، فردي معیاروي. او هم د یوه کار کوونکي دهیلي اوتوقع غوټه (عقیده) تر هر څه دمخه په دې پورې اړه نیسي چې دهغه دنده په څه ډول سر ته رسول شوي وه ، خو که چیرې اداره کوونکي ،دکار کوونکو دهنو څلو په هکله دغه غوټه، دعادلانه ارزیابي په وسیله لري کوي، نو په‌دې صورت کې بیاد دې ګو مان کیدای شي چې دهغه په اخلاقي شعور کې داخلاقي دیرو غوره اړیکو دتشکل مرحله پای ته رسیدلې ده . اما که چیرې د کار کوونکي دهلو څلو په هکله ارزیابي غیر عادلانه وي، نو په دې صورت کې به بیا دهغه اخلاقي شعور دسایکالوژیکي خنډونو په وسیله وړاندې او ویجاړ شي . او هغه به هم یا دده دهلوځلو په هکله دتقدیر او ستاینې غښتوالي

او بر منفی عکس العمل وی. او یا خو به هم هغه دکار او زیار په هکله غیرضروری انتقاد وکی هرو مرو پو کار کوونکی ، تل په مهمو اوضاعو او حالاتو کی ، د خپل کار او فعالیت دارزیابی په برخه کی ډیر ویښ او حساس وی نوله دی سببه هغه دیرزیات دغه شی احساسوی چی یا په پوره توگه دی تقدیرشوی نه دی او یا خو هم د برزیات انتقاد شوی دی. اوله هغه ، امله دیوه اداره کوونکی لپاره دغه تکی ، ډیر ضروری بریښی چی دکار کوونکو دهلو ځلو د ارزیابی په وخت کی پوره پاملرنه ولری . او هم د یا دونی وړده ، چی دیوه اداره کوونکی ارزیابی په هغه وخت ډیره اغیزمنه وی ، که چیری دی په دی وپوهیږی چی یو کار کوونکی خپل ځان په څه ډول گوری او هم بیا له هغه وروسته دهغه په هکله هم دکلکتیف عکس العمل او هم دخپل ځانی ارزیابی اټکل کړی .

یوه ارزیا بی یوا ځی هغه وخت اغیزمنه ده چی د بریا لیتوب د په لاس را غلو عاطفی تجربو د لوړی څوکی سره مطا بقت وکړی ، او یا خوهم یوکار کوونکی دهغه تجربو تر ډیر محور اوفشار لاندی را نه شی چی دنا کامی په وسیله را برسیره شوی وی. مثبته ارزیابی به هم نا اغیزمنه وی که چیری یو کار کوونکی دخپل بریالیتوب څخه خوښی احساس نه کړی او یا خو هم دغه د ول نوره خوښی نه لری . ځکه چی په دی صورت کی به هغه د پت او پیژند گلوی تولی هیلی او خوښنی له لاسه ور کړی وی. او همدا شان منفی ارزیابی به هم نا اغیزمنه وی ، که چیری هغه دیوه کار کوونکی په وسیله دمنځ ته راغلیو اشتباهاتو دپوهیدو له کبله دهغه دروحی ځوریدنی حالت ، لا نور هم پسی خر پر کړی .

یوه مثبته ارزیابی به په ځانگړی توگه ډیره قوی او پیاوړی (اودبری سره دار و ندمعو اطفو څو که

پەبەم دیره او رموی)، کەچیری یو څوک دغەپندااو اندرز وپیو سری له هغه څه دیر غوره وګڼي، چې د پەخپله خپل ځان ګڼي وپه نظر کې ولري. پەر ښتیاسره که یو څوک- یو کارکوونکی نه دغسې یو ه پوهه او ذهنیت ورپه ګو نه کړی چې دی دهغه څه څه دیر ښه او غوره ګڼل شوی دی کوم چې دی دخپل ځان په هکله فکر کوی اودغه شي بیا دده دکار په ساحه کې دیوی بلی اواضافي انګېزی بنسټ پېښېږی. ځکه چې په مبالغوی شکل یوه ارزیابي په ده کې یوه داسی اړتیا را پورته کړی، چې بیا خپل واقعسي سلوک اوکړه وړه هم دارزیابي همغږی سوبی ته ور جګ کړی. او هم په دی توګه، ددغه ډول یوه کارکوونکی دهیلو اوهوسواوپه لوړه شي اوخپلی سایکااوژیکی زیرمی به یی هم ودم وموی، چې له هغوڅخه بیا باید په ښه ډول استفاده هم وشي. نوله همدی امله اداره کوونکوله سپارښتنه کیږی ، چې ددیرو پیچلو دندو دښه پرمختګ لپاره دستاینی او تقدیر څخه کار واخلی. داهغه شي دی چې دیو هسری دنوښت وده اسانه کوی، اوبیاپه خاص ډول کله چې ابتکار اونوښت دیوه کارکوونکی دکار او زیار یوه ځرګنده مشخصه هم وی .

منفی ارزیابي په بشپړ ډول یوه بیله موضوع ده. اودغه ډول ارزیابي کولی شي هغه وخت یوه ټینګه او پیاوړی بنسټ ونیسی . کله چې یوکارکوونکی دخپلی ملامتیا او اشتباه حداو حدودته پیژنی او هم په عین وخت کې باید تولی پرګنیزی وسیلی ددغه هدف لپاره په کاروانویږی. ځکه تجربی راښیی ، چې منفی ارزیابي تل هغه وخت پیاوړی کیږی ، چې هغه دپرګنیز و سازمانونو څخه منشأ واخلی اوهم یی داداره کوونکی داوتوریتی په وسیله ننګ اوملا تړ وشي . اوهم په عین وخت یوه دیره ښه اغیزه، دمثبتی اومنفی ارزیابي دیوځایښت اوترکیب په وسیله رامنځته کیږی اوهم دانتقاد کولو هنر په دی کې دی بیله دی چې هغه دبی حرمتي اوسپکاوی بنسټ ونیسی بلکې دیوی انګیزی په توګه استعمال شي.

دتولیدیوه اداره کوونکی هوښیاری اوپیلنخوالی ، دده دهمه قابلیت اوتوان په وسیله تاکل کیږي چې یوکلکتیف دخپلودندودپرمخ بیولولپاره متحداویو موټی کړی. نوله همدې امله دمنجمنت او اداری دټولنیزوستونزو حل کول، له یوی ورځی تربلی ورځی ډیر زیات ارزښت اواهمیت پیداکوی. نوځکه دنن ورځې اداره کوونکی، بایدنه یواځی اقتصادی ارخونه په پام کی ولري، بلکې همدا شان باید ټولنیزو اوسیاسی ارخونو او روز نیزو اړتیا وو ته هم ټینګه پاملرنه واړوی. هغه بایددوګړ ودضرورتونو په وړ اندی حساس او هوښیار وی او هم دخپل کار په ساحه اوپه خپلو ورځنیو کړو وړوکی یوه نمونه اومثال وی. اوهم په عین وخت کی باید دولتي ګټي په نظر کی ولري اوهم په بشپړ ډول ددستګاه بالنوه قدرت په کارواچوی. نوځکه دشوروی اتحاد داقتصاد پراخیدونکی او وده موندونکی ساحه اودتولیدزیاتوالی په پرله پسی توګه دمنجمنت او اداری دبهو اومیتودونو داصلاح اوسمښت غوښتنه کوی. اوبیاهم په بله ژبه دا دکار دطرز بشپړتیاده[لکه په هغه ډول چې د شوروی اتحا د دکمو نست ګو ند په ۲ کنګره کی ورته اشاره شوی ده] چې هغه په ارګا نیک ډول مکفی والی اودسپلین د څرګند نوښت؛ پرکتیک اودکار سره مینه دلوړو هدفودوقف کولو، دکمزورتیاو، په هکله انتقادی ذهنیت، د هغی لاری دتاریخی ګټوسره ټینګ پیوستون ورکړی چې موږ ټاکلی ده.

Krasovsky, yuri . د
« The Moral and Psychological Problems of Management »
Social Sciences (2,1981), PP.128-141. مخه ژباړه شوه

لیکونکی روغمن

دپښتُم تولګۍ د دوهمې ژبې دلوست کتاب مطالبوته یودلسنړه کره کتنه

یوی موضوع ته کره کتنه یاپه یوی موضوع باندی نقد کول اولیکل هغه علمی کار اوعمل دی‌چی دعلمی او ادبی مضامینو لیکونکی خپلو نیګمړتیا وته متوجه کوی اودنقد په دوهم نظر سره‌یې دنیمګړتیا ومخه نیسی.

مضمون لیکونکی په هراړخیز دول خپلی لیکنی دعلمی او یا ادبی نقدنه وروسته اصلاح کوی بیایې دخلکوګټې ارمنلوته وړاندی کوی.

خوځینی خلک په ځینووختونوکی یوعلمی اویا ادبی نقد چی دهردول شخصی عنادنه پاك وی بیاهم چندانی نه خوښوی ځکه چی دهمه فکرسره سمښت نلری خوښه اغیره هم پری نه کوی که څه‌هم نقد کول دوه اړخه لری، یعنی دمضمون په ګټوروبرخوباندی رڼا اچول هم دنقد یوه برخه ده‌اوپه نیمګړ وبرخو دنقد بله برخه، خوښایی په کره کتنه کی‌دمضمون دواړه اړخه په نظرکی ونیول شی. داصلاح وړاوګټوره لاره په بشپړ علمی ډول سره وښودل شی تر څودلیکونکی قناعت راوستلای شی اویا داچی دمضمون لیکونکی دخپلوایکو دفاع وکړی اویا خودریمګړی په نقد باندی نقد ولیکی، چی دغه عمل دیوی علمی اویا ادبی مهمی موضوع دروښانه کولو لپاره ډیرګټورتمامیږی اودلیکونکو علمی اواد بی قدرت ته لاهم قوت ورکوی.

زمادلنډی کره کتنی موضوع دښوونې اوروزنې وزارت دتألیف او ترجمې ریاست په یوه چاپ او نشرشوی کتاب باندی ده چی دپنځم ټولګی لپاره ددوهمی ژبی په حیث دپښتو لوست کتاب دی چی په ۱۳۶۲ کال کی دپښتو دیپارتمنت له خوا تألیف شوی دی. دادپښتو لوست کتاب دهغوسیمو ز ده‌کوونکو دتدریس لپاره چاپ شوی دی چی د هغوی مورنی‌ژبه دری اویا بلوڅی وی، یعنی دری اویا بلوڅی ژبه‌یی دتدریس لومړی ژبه او پښتو لو ست یی ددوهمی ژبی په حیث په پنځم ټولګی کی تدریس کیږی.

دثور پرتمین انقلاب دلوړ وهدفونوپه لړکی د ښوونی اوروزنی په سیستم کی‌هم بدلون راغی اوپه انقلابی روحیه دیوشمیر متخصصینو ترنظر لاندی‌دټاکلی تعلیمی‌نصاب اومفرداتو له مخی د ښوونی او روزنی وزارت دتألیف اوترجمی ریاست دمسلکی غړوله خوا د درسی کتابونوچاپول مخ په وړ اندی روان شول. دټولنیز عدالت دارزښتونوسره سم دټولوملیتونوپه ژبه ښوونه او روزنه جاری شوه اودهر ملیت په ژ به درسی کتابونه ولیکل شوه .

خو له دی نه وروسته دورونوملیتونو ژبوزده‌کړه یوله بله زمونږ دټولنی‌د اړتیاوبوه برخه وه چی دابرخه هم دښوونی اوروزنی وزارت د تألیف اوترجمی‌ریاست دغړوله خواپه‌جدی ډول پیل اوتریوه حده یوشمیر کتابونه چاپ شول.

زمابحث اوخبری« د پښتولوست ددوهمی ژبی په حیث په پنځم ټولګی کی» دلومړی کتاب یوه مشخصه موضوع ده.

دا کتاب ز ده کو ونکوته په یوه سریز ه پیل‌شوی دی. له دی کبله‌چی دا سریز ه ددغه کتاب پیل اوپه لومړی قدم کی ز ده‌کوونکی‌مخاطب اوهغوی د ډیرولوړ ومفاهیموسره آشنا اوخپلو درنو د ند وتـه متوجه کول غواړی نوښه به و ای چی ددی سریـزی جملی هم دهری تعلیمی دوری لپارد اوبیاپه خاص ډول ددغه کتاب دمتن جملواوعبار تونو سره نژدی‌نسبت دراودلای. نږ دښی ز ده‌کړی امکانات په ز ړه پوری بر ابر شوی وای‌که داسر یز ه دکومی بلی ژ بی‌نه تر جمه وی ښایی ددی عالی‌مفاهیمو ترجمه ټکی‌په‌ټکی اوجمله‌په‌جمله‌په نظـر کی‌نه‌وای‌نیول‌شوی، همدا مطالب اودعلمی اصطلاح گانو مفهوم نه انډو اوساده جملوکی چی ددغه کتاب دمتن اوجملو سره یی دزده‌کړی یو نژدی نسبت درلودلای تر جمه شوی و ای ، ځکه چی په مقدمه کـی هماغه

شاگردان مخاطب دی کوم چی همدا کتاب لولی. د دی علمی مقدمی ټول علمی اصطلاحگانی شرحه او روښانه کړی کو پوهیدل غواړی چی ا ابته دهغو شرح او بشپړ تحلیل اوتجزیه به بیا په تولګی کی دښوونکی کار او وظیفه وی.

زده کوونکوته دخطاب نه وروسته داسریزه داسی پیل شوی ده:

« دثور دوران جوړوونکی انقلاب چی دافغانستان دخلک دموکراتیک گوندپه لارښوونه بریالی شوه دفیودالی نظام دزړی او وروستی زیربنا او دهغی دناقصی روبنا دجوړښتونو او دهغی دحملی نه دښوونی او روزنی دطبقاتی اړیکوپر ضدیی‌په مبارزی پیل وکړ.

دښوونی او روزنی دیوه پرمخ تللی ټوله ییز اوانقلابی‌سیستم دایجادولـو دپاره به په‌بی امانه توگه جگړه وکـړی. »

که دموضوع ، مطالب اودهغو منطقی تسلسل به نظرکی ونیول شی نوپه نحو ی لحا ظ پورتنی پارا گـرا ف یوه مرکبه جمله ده خودغه پا را گرا ف په دریو برخو وبشل شوی او د هری برخی په آخر کی تـکی ایښودل شو دی چی دجملی دپای معنا لـری د مثال په ډول «دثور دوران جوړوونکی انقلاب چی‌دخلک دیموکراتیک گوند په لارښوونه بر یـا لی شو.»

په پورتنی جمله کی د«چی»عطف وربط ته خاتمه نه ورکوی بلکه دهمدی جملی دتسلسل او شرحی اړتیا را منـځ تـه کوی ، اوکه په نحوی لحاظ د دغی جملی جوړښت په نظرکی ونیسو اود جمله عمده جمله وگڼل شی نوسمونـه یی پکارده، ځکه چی په دی جمله کی دموضوع اساسی برخه اومطلب پروت دی اوبیاپسی دهمدی جملـی شرحه پـه معترضه جمله کی شوی ده چی د « چی» عطف وربط په وسیله ارتباط پیدا کوی اودعمده جملی مفا هیم او مطالب‌شرحه کوی،یعنی که د لومړی جملی نه د « چی» عطف وربط لری شی‌نوجمله داسی شکل غوره کوی: « دثور دوران جوړوونـکی انقـلاب د افغانستان دخلک دیموکراتیک گوند په لار ښوونه بریالی شو» دانویـوه عمده جمله ده‌چی دانقلاب دبریالیتوب اساسی عامل یکی څرگندوی خو د دی عمده جملی شرحه بیاپه معترضه جمله باندی کیږی دچی عطف وربط نه وروسته راځی اودعمده جملی اساسی هدف اومطلب شرحه کوی نوکه د لومړی جملی ختم په نظر کـی ونه نیسو په نحوی لحاظ به یی صحیح شکل داسی وی : « دثور دوران

جوړوونکي انقلاب د افغانستان دخلک دیموکراتیک گوند په لارښوونه بریا لی شو چې دفیوډا لي نظام د زړې او وروستې زیربنا اودهغې دناقصې روبنا د جوړ ښتونوله جملې نه د دښوونې اوروزنې دطبقاتي اړیکو پرضدیې مبارزه پیل اودیوې پرمخ تللې تولنه ییز انقلابي سیستم ښوونې اوروزنې لپاره به په بې اما ه توگه جگړه وکړي.»

په نوموړې جمله کې زما په نظر دوه نورې نیمگړتیاوې هم لیدل کېږي چې په دې وروستې جمله کې ورڅخه ایستل شوې اوسمې شوې دي.

یعنې« اودهغې دناقصې روبنا دجوړښتونو اودهغې جملې نه» ؛

په پورتنۍ نیمگړې جمله کې یو ځل ته ډېر نژدې دوه ځلې د«او ،د، هغې» ارتباط اضافت اواشاري ضمیر راغلي دي چې دغه ډول دارتباط ، اضافت اواشاري ضمیرونوتکراراونژدې والي د جملې رواني بې خونده کوي او دجملې کړکیچ رامنځ ته کوي نوکه دوهم دربط اضافت او اشاري کلمه لرې شي اوپه ځای یې د« له » ربطتوری واچول شي نوموړې جمله وروستۍ شکل غوره کوي، لکه څنگه چې په پورتنۍ ډول لیکل شوې دي . بله داچې دجملې په وروستۍ برخه کې« پرمخ تللې تولنه ییز انقلابي سیستم». دښوونې اوروزنې بوعالې صفت دی چې په پښتوکې عموماً صفت لهموصوف څخه دمخه راځي نوښه په داوې چې د « دښوونې اوروزنې دیوپرمخ تللې تولنه ییز انقلابي سیستم» پهځای دیوې پرمخ تللې تولنه ییز انقلابي سیستم ښوونې اوروزنې لپاره به په بې امانه توگه جگړه وکړي . په هرصورت ددغې سریزې دعالي مفاهیمودعبارتونو ترکیب او جوړښت که دزده کوونکو دپوهې سره برابر عیار اوولیکل شي دکتاب پیل نهپه اسانه توگــهگټه واخستل شي .

هیله دهچې داکارهم دښوونې اوروزنې متخصصین اوپوهان وکوی ترڅود پوره غور او پاملرنې نه وروسته دغه سریزه دزده‌کوونکو د علمي سویوسره برابره ولیکل شي. دسریزې نورې برخې به پریزدواو دکتاب شکل اومحتوانه به وگورو.

ددې کتاب قطع ، صحافت اودسورولوی والي اوکوچینوالي په نظرکې نیول شوی زماپه نظر دیادونې وړڅه نلري .

دا کتاب دوه تعلیمي برخې لري چې یوه برخه یې رسمو نه اوبله برخه یې لیکنه اومحتواده

د کو چنیا نوپه لومړ یو کتابونوکی دیومطلب ښکلی اوښه رسمونه په زړه کړه‌کی ډیره لویه اغیز ه لری. که‌دمتن‌لیکلی‌مطلب په رسم‌کی روښانه شی‌اودمتن سره سمښت لری دمتن‌دافادی لپاره په زړه پوری اغیز‌منه وسیله ده. ښه رسم اولیکلی متن یودبل بشپړونکی اودزده کړی‌ښه عوامل گڼل‌کیږی، ځکه چی د ښه رسم او لیکلی متن یودبل بشپړونکی او دزده‌کړی ښه عوامل گڼل کیږی ، ځکه چی د کوچنیانو لومړی نظر په رسمونولگیږی‌اوبیا په تورو.
په دی کتاب کی درنگونو ډولونه بیان شوی دی،که ددعه کتاب رسمونه رنگه وای له یوی خوابه دزده‌کوونکو لپاره دښه پـام وړاوزړه راښکونکی وای ،دبلی حواپه‌هررنگ او دهرشی رنگ په کلمه، جمله اورسم کی ښه سودل شوی وای که درنگه رسمونو لپاره د ډیرمصرف حره رامنځ ته شی نوپخپله رسمونه خوباید دومره بی محتوانه وای چی اول خود مضمون دمتن سره کټ مټ برابـری نلری اوکه بیا یوځه بر ابروالی ولری په رسم کی دښی اوسړی تمیز په بشپړدقت سره کوچنیان نشی کولی.
په ډیروبرخوکی درسمونو ارتباط ده‌ضمون اومتن سره لری دی حال داچی د مضمون په څنگ کی د رسمونو دځای کیدو امکان موجود وو خود رسم کلیشه بل ځای ته تللی ده.
دمثال په ډول په لومړی لوست کی ښوونکی خپل شاگردان دجمعی په صیغه مخاطب کړی دی چی: ستړی مشی. شاگردان وایی جوړ اوسی، زما نوم ایمل دی.
زه ستاسی دپښتوژبی ښوونکی یم.
ددی متن سره ددوه‌هلکانو رسمونه دی . دواړه یورنگ اویوډول دی هـریوځانته گوته نیولی‌ده چی همدازه‌یم. نه ښوونکی معلوم دی اونه زده‌کوونکی! نه ټولگی شته اونه یو شمیر زیات زده‌کوونکی.
داسی معلومیږی چی ددی متن رسم دوهم لوست ته وړل شوی دی ، ځکه چی‌دښوونکی اوزده‌کوونـکو لومړنی پیژند گلـوی په ټولگی کی کیږی اولوست له همدی پیژند گلوی نـه وروسته پیل کیږی که لومړی لوست ددواړو زده‌کوونکو رسم دځونورو رسمونوسره دوهم

لوست ته نقل شي هيله ده‌چي دمطابقت او ارتباط مطلب به يوځه حل شي .

ددوهم لوست په ارتباط‌په څلورم مخ کي بورسم ليدل کيږي چي کوچنيان خولاځه گړي چي لويانه په‌يي هم بي‌له ذره بين ځني اړونده شيان ونه پيژني اودلوست سره بـه ارتبـاط ورنکړای شي که سري ورته ډير څيرشي نويوائحي يو ترازوبه پـکي وپيژني اودوه نـوروو لاړ سري په ډ ير دقت سره نظرته راځي.

ددی ډول رسم نه چي متن رسم ونلري ښه دی ځکه چي شاگردان دشک اوترديد سره مخامخ کوي.

يوبل مثال په څلـورويشتم لوست کي دښـوونځي باغ عنوان دی چي په متن کي د ميـوه لرونکو ونوبحث دی او زده‌کوونکي هغه په ډيروولي. ددی لوست اړونده رسم دځيري وني ته ورته يوه لغړه ونه ده‌چي دبوغره اوياخوړپه غاړه ولاړه اودوه تنه هلکان دخوړپه بله غاړه ښکاري نه باغ شته نه ښوونځي نه ميوی شته اونه د ډيروويشتني حالت کي هـلکـان .

د دی لپاره چي زموږ د دی لنډ نقد سلسله ډيره اوږ ده نشي په همدی يـواو دوه مثالونـو په قناعت وکړو او نور قضاوت به دنقد لوستونکو او دکتاب ليدونکو ته پريږدو .

دوهمه برخه دکتاب ليکنه او محتوا ده :

د دی کتاب ليکنه د ښووني او روزني يو ډول ميتوددی چي ده‌ولف له خوا پـکي دخپلي پوهي او طاقت‌سره سم استفاده شوی ده او په ځانگړی ډول يې دغه کتاب په ډيري چټکي سره تأليف کړی دی که څه‌هم‌د دغه ډول کتابونو دليکني لپاره چي په هغه کتاب کي ديوی دوهمي ژبي زده کړه هدف وی دا ړونده سيـدو دکلتور او فرهنگ په برخه کي‌ډيره موده تحقيق او څيرني کيږي او بياد احصايوی‌قاموسونونه په استماده چي دښووني‌او روزني ټول اساسا ت هم په نظرکي وساتي دکتاب په ليکنه پيل کوی تر څويي ديوی مطلوبي زده کړي او استفادی لپاره ټولني ته وړاندی کړی .

دکتاب ليکونکي زيار ويستلی‌دی چي زموږ دټولني دغوښتني سره سم د ښووني اوروزني عمومي هدف په جملو،متن او محتواکي ځا ی کړی .

د دی ټولني زيار کښه او توليد کوونکي خلک خلکوته ورروپيژني د زده کوونکي‌نه نيولی

تر کارگر، بزگر او ختبګر پوری یې یوائې نومونه او کلمې په لنډو لنډو جملو او عبارتونو کې افاده کړی د ی. د لوستو نو ، مشقو نو او د یا لوګو نو میتود اوشکل په عمو می ډ ول د ستاینې ور دی خو ددغه لومړی کتاب په متن اومحتواکی چې زما نظر ته یو شمیر نیمګړتیا وی را غلی دی .

که ددوهم ځل په چاپ کې ورته پام وشی او د هغو په ا صلاح کې ورنه کار واخستل شی ښه به وی. دښوونې او روزنې دعمده هدف نه بر سیره د دی کتاب لوی مطلب د ژبی زده کړه ده. دژبې په زده کړه او ښوونه کې باید دژبښوونې اساسات او ضرورتونه په نظرکی ونیول شی دژبې څلورمها رتونه لکه اوریدل، ویل، لوستل اولیکل په ژبښوونه کې له یادهونه ایستل شی اودښوونکی په لارښودکی د مطلوبی زده کړی لپاره ښوونکی ته لارمه لار ښوونه وشی حال داچې داکتاب تراوسه دښوونکی لارښود نه لری دښوونکی په لار ښودکی باید دهری کلمی دتکرار اندازه داحصا ییوی قاموس له مخی روښانه او ولیکل شی څکه چې د هر محیط او چاپیریال دافهام اوتفهیم جملی اوکلمی توپیرلری څیړنه دی وشی چی کومه کلمه په یوه اړونده محاوره کی څوځلی استعمالیږی اودزده کړی په مطوریی دتکرارولواړ تیا څومره ده؟

داکارهم دکتاب دلیکنی نه دمخه کاردی او دښوونکی په لارښودکی دیادونی وړموضوع ګڼل کیږی.

لکه څنګه چې لیدل کیږی په دی کتاب کې یوائې دسوونځی چاپیریال په نظرکی نیول شوی او د دغه چاپیریال داړونده خلکو اوشیانو دکار اونومونو په برخه کی کلمی اوجملی راغلی او استعمال شوی دی خوهیله ده چی پـه دوهم کتارکی ددغه چاپیریال نه سربیرون کړی او درده کوونکو طبقاتی ژوند اودکار ډول ته هم حیل علمی نظرمخ واړوی. ترڅوپه دغه ژبه کی هم دښوونځی نه دبا ندی دزده کوونکو دژوند په چاپیریال کی د افهام اوتفهیم قدرت اول رده کوونکوسره اوبیا دزده کوونکو په سلسله خلکوته انتقال شی څکه چی« ژبه یوټولنیزه پدیده ده چی دهغی په واسطه د ټولنی ترمنځ یوډول اجتماعی منا سبات منځ ته راځی اوبیا داچی ژبه دتمدن عراده ده . »

بله داچی ددوهمی ژبی په زده کړه کی دځینو غږیزوتورو پیژندل اوپخپل ځای کی د هغو

استعال او اداکول دژبی په زده‌کړه کی اخیزمن عناصر گڼل کیږی او که د دغه ډول غږیزو توپیر په شکل کی ونشی د اداکولو په وخت کی په توری باندی دفشارکمښت اوډیرښت د کلمو په معناکی تغییراوتوپیر راولی خصوصاً هغه لوستونکی چی مورنی ژبه یی پښتونه وی ددغه ډول ستونز واوخطا گانوسره ډیر مخامخ کیږی اوکه داتوپیرپخپله کتاب اویاد ښوونکی لارښودکی روښانه اوڅرگند شی هیله ده‌چی دژبی زده‌کړی ته اسانتیا برابره شی اوپه لوستلو کی به دخطا گانو مخه ونیول شی. د مثال په ډول په پښتوژبه کی د « ی» ډولونه پنځه دی اوهر ډول یی ځانته جلا شکل لری لکه ملینه « ی» ، معروفه « ی»، مجهوله « ی» ، ثقیله تأنیثی « ی» اوثقیله فعلی « ی» ده چی‌دری لومړنی شکلونه دغږونو په لحاظ هم یولـه بله بشپړ توپیرلری او دوه وروستنی‌ډولونـه یی په غږونوکی‌سره دومره توپیرنلری خوپه شکلونوکی د کلمود پیژند گاوی او توپیرکولوپـه منظور سره تو پیرلری. دکتاب په لومړی اوست کی دریمه جمله (زمانوم ایمل دی) اوبیاپسی دپنځمی جملی نـه نیولی تردو لسمی جملی پوری د ټولو جملو خبرپـه « د ی » ختم شوی دی چی ددعـه ،رستیال فعل وروستنی‌حرف ملینه «ی» ده اودهمدی مخ د« ی» شکلونه صحیح دی. خوپه همدی شکل د پنځم مخ په پنځمه ، نهمه ، لسمه، یوه لسمه، دولسمه اواتلسمه جمله کی‌چی مبتدا اوخبر یی‌دواړه مفرد دی‌خودمرستیال فعل اوکلمی وروستی‌حرف یی ثقیله فعلی« ئ» لیکلی‌ده لکه چی وایی : « دښوونکی‌نوم څه دئ؟ احمد ښوونکی دئ . نه زده کوونکی دئ ، نه ښوونکی‌دئ . نه ختمگر دی.» اوداسی نور.

کـه په دغه ډول ساده جملوکی چی یـو ډول دمفـرد مبتدا تابع وی او دیـو ډ ول فعل ضرورت ولری نوری یی هم یوډول راځی . نو بیا په کوم دلیل سره دلومړنیو جملو خبر په «ملینه «ی» راغلی او ددغو وروستنیو جملو خبر په ثقلیه فعلی «ی» راغلی دی .ثقیله فعلی «ئ» خو یوازی دامر په صیغه کی هغه هم بوحمهت ته راځی څکه چی په «ی» باندی دفشار اندازه ډیریږی ا و غږ ثقالت او دروندوالی پیداکوی‌لکه چی د دغه کتاب په اکثروبرخوکی مراعات شوی او لیکلی یی دی چی : « پخپلوکتابچوکی یی ولکی ـخالی‌ځایونه یی په‌درکړل شوونومونو ډکګری تاسی څه کارکوی» اوداسی‌نوری جملی‌صحیح لیکل شوی دی. دغه ډول توپیردکتاب په ډیرو جملوکی‌راغلی‌دی اوپه همدی ډول سره دملینه «ی» په ځای معروفه «ی» راغلی اود

معروفی«ی»، په ځای ملینه «ی» او یا مجهوله «ی» لیکل شوی ده چی دغه ډول تیروتنی دکتاب په ډیرو برخو کی لیدل کیږی. هری برخی ته گوته نیول دموضوع طوالت رامنځ ته کوی .

هیله ده چی د دغه ډول درسی کتابونو په لیکلو کی لومړی دکتاب لیکوونکی له خوا بیاد ادیتور له خوا اوپه دریم قدم کی دپروف لوستونکی له خوا بشپړه پاملرنه وشی ځکه چی په درسی کتابونو کی دیو یا دوه تنو علمی تیروتنه او اشتباه په ټوله کی د ډیر خلکو دخطاگانو او بی لاری سبب کیږی په دی برخه کی زما جدی پیشنهاد او غوښتنه داده چی دکتاب لیکوونکی او ادیتور دغور او پاملرنی سره سره هغه وروستنی پروف چی د چاپ له ما شین څخه را ووځی پخپله دکتاب لیکوونکی وگوری تر څو دکتاب دلیکوونکی مسوولیت داول نه تر اخره څرگند شی او که یو کار یوتن او بل کار بل نفر وکړی دتیر و تنی سری ښه نه پیژندل کیږی .

دکتاب په محتوا کی ځینی لوستونه داسی ترتیب شوی دی چی هغه دکتاب دنورو اکثرو برخو سره توپیر لری او دزده کړی په لاره برابر کار هم نه ښکاری . دمثال په ډول په شپږم لوست ۱٦ او ۱۷ مخو وکی دری دری پوښتنی سر په سر راغلی او داډول شکل لری .

ستا پلار څه کار کوی ؟

ستا تره څه کار کوی ؟

ستا ورور څه کار کوی ؟

او په همدغه شکل سره په ۱۷ مخ کی .

د دی په ځای چی دهری پوښتنی په مقابل کی دځای دشته والی سره سره ځواب ویل شوی او بیا بله پوښتنه طرحه شو ی وای دری پوښتنی سر په سرد دوهمی ژ بی زده کوونکی لپاره طرحه شوی د ی او د دری واړه پوښتنونه وروسته بیا څه په یو مخ کی او څه لا په بل مخ کی دری واړه ځوابونه سر په سر و یل شوی دی چی دغه ډول پرا گندگی او دموضوع نیتهوالی دفکر نیتهوالی رامنځ ته کوی. حال داچی په لوست کی د یو مطلب زده کړی ته دمطالبو نژدی والی دفکر تمرکز رامنځ ته کوی. او زده کوونکی دموضوع په زده کړه حاکمیت پیدا کوی .

خوله دی نه مخکی په د وهم لوست دربم مخ کی شپږ پوښتنی سر په سر لیکل شوی دی چی لومړی دری پوښتنی زما په نظر ریښتی او بی ځایه لیکل شوی دی .

خو دری وروستنی پوښتنی پسه ځای اودهری پوښتنی په مقابل کی په ځای ځواب ویل شوی دی. په دریم لوست کی هم دغه لاره تعقیب شوی او دهرسوال په مقابل کی په ډیرو ښو او ساده جملو ځواب ویل شوی‌دی .

سره د دی چی په دی لوست کی هم‌د دریو سوالونو او ځوابونو نه وروسته دری نوری جملی‌د کوم سوال او متن سره ارتباط نلری خوچی ۱۷ مخ کی بیا همدغه ډول سوال اوځواب راغلی دی او د دیالوګ نوم پری ایښودل شوی، معلومه نشوه‌چی‌دلوست او دغه دیالوګ ترمنځ څه توپیر موجود دی ؟ هیله‌ده چی د لوست متن او دیا لوګ سره دا ډول ارتباط پیداکری چی دلوست متن او اړونده محتوا په دیالوګ او مشق کی افاده او ته‌یم شی. هم کلمی د هجا ګانو له مخی چی دیوی هجا کلمه باید خوځلی تکرار او دوه هجایی کلمه با ید خو ځلی تکرار شی هسی نه چی یو خاص نوم دی دکتاب دپیل نه نیولی تر پایه پوری څوځلی تکرار راشی. بنا یی په دغه ډول کتابونوکی دهغو ملیتونو دزده کوونکو نومونه هم ولیکل شی چی دغه کتاب یی لوستل کیږی. زیار دی وویستل شی چی په هر لوست کی جلا جلا نومونه ځا ی شی‌د ترکیبی نومونو په ځای ساده او د تلفظ په لحاظ اسا نه نومونه دلوست اسانه لوستنی‌ته ګټه رسوی .

په بشپړ صرفی او نحوی احاظ به د کتا ب نوری برخی نه څیړو، ځکه چی په دی نقد کی موضوع اوږ دیږی او دچاپولو ګنجا یش به هم دعرفان په مجله کی لږوی نوهیله ده چی زما په دی کتنه او نقد ،امدی دکتا ب محترم لیکونکی، ا ډیت کوونکی او دپروف لوستونکی خپه نشی او زمادهری برخی د نقد په څنګ کی که زما پیشنهادونه داصلاح او منلووړ وی ددوهم ځل په چاپ کی به یی له نظره ونه پاسی د ټولو استادانو د لا بریالیتوب په هیله .

یسنده : آی ستال ، سزیک
ارنده : محمد قاسم عضو شعبهٔ فزیک تألیف و ترجمه
رچشمه : نشریهٔ یونسکو به نام اطلاعات تعلیم و تربیه یوروفزیکس، ش ۱۲ ، سال ۱۹۸٤

برخی از ویژه‌گیهای نوسازی اُسلوب تدریس فزیک

همگی با هماهنگی بر آنند که فزیک با ریاضی ، فلسفه و علوم اساسی ساینس بخش عمدهٔ هنگ بشریت را میسازد، بنابران، بخشی از تعلیمات عمومیست که سازنده ورشد دهندهٔ خصیت انسان میباشد . اهمیت فزیک نظر به نتایج چشمگیر و حیرت آور آن در فزیک هسته تأثیر های مثبت و منفی آن بر انکشاف و پیشرفت بشریت بـه همگان آشکار گردیده است، وجود آن هم ، غلط فهمیها و سوء تعبیرات زیادی نزد مردم « عادی » نسبت به فزیک خود دارد. آنها فزیک را به مثابه آن بخش از علم تلقی مینمایند که بسیار پیچیده است ومعمای د گرفتن آن کاری دشوار. وگوییاتنها افرادی میتوانند آن را فرا گیرندکه دارای استعداد و انایی ویژهٔ ریاضی باشند. مردم عادی فزیک را به مثابه شی هراس آور، ولی زیبا و شایستهٔ حسین مینگارند. استعداد تصور و درک و استعمال موضوعات مدرن فزیک توانایی داشتن همی و بینشی ژرف از پدیده های طبیعی و حتی از اساسهای تکنالوژی معاصر و آله هایی ه در زنده‌گی روزانه از آن استفاده میشود ، به طورعموم ضعیف است، بنابران، مسؤولیت ظیم در تمام سطوح متوجه سیستم آموزش و پرورش ما میگردد .

در چکوسلواکیا ، مانند یک عده کشور های دیگر، بحث روی این که چطور تدریس ریک را انکشاف داد ؟ چطورنتایج معاصر تحقیقات فزیک را در سیستم تعلیم و تربیه معرفی

کرد؟ وچگونه علاقه مندی جوانان را به فزیک و تکنالوژی جلب نمود؟ در چندین سال اخیر ادامه دارد. در عین وقت به اساس فورمول ٤ - ٤-٤- (چار سال دورهٔ ابتدایی اساسی ، چار سال دورهٔ متوسط ، چار سال دورهٔ ثانوی) ریفرم سیستم تعلیم و تربیه تحت آزمایش قرار گرفته است . بنا بر ان ، ما ۱۲ سال مکتب تا امتحان نهایی داریم که از سن شش سالگی شروع میگردد. تعلیم و تربیه و حضور در مکتب برای اطفال تا سن پانزده سالهگی اجباری است. در تعلیمات دورهٔ ثانوی پانزده تا هژده سالهگی نه تنها مکاتب عالی ولیسه ها ، بلکه مکاتب مخصوص تخنیکی یامکاتب مربوط بنگاههای صنعتی هم موجود است که توسط شاگردان انتخاب میشوند .

در تهیهٔ نصاب تعلیمی و کتابهای درسی جدید ، ما باید تصمیم بگیریم که چی و چگونه در مضمون فزیک ، درتمام دورهٔ متوسط و بعد در دورهٔ ثانوی بادرنظر داشت سیستم مکاتب نسبتاً متنوع ، مکاتب مختلف آماده ساختن شاگردان برای شمول دانشگاهها و مکاتب مختلف مسلکی و تخصص عملی ، که اکثر با تکنالوژی معاصر و تولید صنعتی ارتباط دارند، تدریس کرد. یک فزیکدان همیشه این احساس را دارد (این احساس توسط انکشافات جدید ساینس در اوتقویه میگردد) که تنها یک نوع فزیک موجود است که اروحدت جهان یگانه خوشی ولذت فراوان بدو میبخشد. بنا بر این ،زمانی که من کتابهای متنوع درس وشیوههای طرح مضمون فزیک به بخشهای مختلف نفوس جوان را بررسی میکنم، اندك احساس نا راحتی مینمایم. افزون بر آن، میخواهم مشکلات ، نظرها ، و تجارب متعددی را شرح دهم که مورد دلچسپی وسیع افرادیست که با شیوههای ،وین تدریس فزیک سرو کار دارند.

نخست، زمانی که از نو سازی تدریس فزیک سخن زده میشود ، ما اکثر وقتها دو چیز مختلف و نا همگون را با هم مخلوط میکنیم. مسأله این است که آیا ما باید فزیک مدرن را تدریس کنیم و یا باید فزیک در یک شیوهٔ مدرن تدریس گردد؟ در این جا یک اختلاف کوچک ولی مهم موجود است. البته ما باید به شاگردان خویش شرح دهیم که شتاب دهنده-های بزرگ برای چیست؟ چطور لایزرو یاسوپر ناقلها کار مینمایند. با آن هم دادن معلومات بیشتر برای شاگردان در بارهٔ آخرین اطلاعات و کشفیات فزیک ذره یی ابتدایی و خواص سوراخهای سیاه، کاملاً بدان معنی نیست که شاگردان یک دانش ژرفتر از پدیده های طبیعی

وقابلیت بهتر برای درك و استعمال فزیک به مثابه اسباب حل مسایل، حاصل مینمایند.
شاگردان شاید هنوز درك ننمایند که چرا بالای دیگ بحار هنگام پختن گوشت کلاهک آن را میگذاریم یا هنگام سوچ نمودن گروپ برق چه جریاناتی واقعاً رخ میدهد.

دوم، در ساحهٔ تعلیم و تربیه، ریاضیات نسبت به فزیک بسیار زیاد مدرن گردیده است. اساس قراردادن موضوع «ست تیوری» درآموزش ریاضی یک طریقهٔ بسیار مؤثر را در توحید تدریس ریاضی به وجود آورده است. ریاضیدانها درساحهٔ تعلیم وتربیه به ویژه درصنفهای ابتدایی یا حتی قبل ازمکتب بسیار پیشرفت کرده اند. با وجود آن این تجارب ریاضیدانها برای فزیکدانها رهنمود بسیار ارزنده یی شده میتواند. تلاشها و کوششهایی برای ساختن سیستم تدریس فزیک مبتنی بر استعمال شیوههای کاملاً دیدکتیف (استدلال قیاسی) جریان دارد. البته کرکتر ریاضی خواهان همین نوع استدلال دیدکتیفی است، با وجود آن حتی در این صورت هم نباید کودکان و نوجوانان را از تجارب عملی مانع شد.

سوم، درفزیک شرایط کاملاً مختلف است. مابایدبه ارزش تیوری و پراتیک به طورمساوی اتکا کنیم. رویاروبی نتایج تجربی با پیش بینیهای تیوریک وتلاش همیشهگی برای شرح تیوریک حقیقتهای نوتجربی اصول عمدهٔ میتودولوژی فزیک است. واین موضوع منبع موفقیتهای شگفتیآور فزیک ونیزمنبع تاریخ فزیک را تشکیل میدهد. بنابرآن، تدریس فزیک باید ضرور شامل هردوطریقه تشریح- دیدکتیفی واندکتیفی - باشد. مامفاهیم تعمیم یافته یی درفزیک سراغ نداریم تابتوانیم به اساس آن تمام خواص جهان رابه وسیلهٔ یک اسلوب کاملاً دیدکتیفی به طریقهٔ ریاضی ازآن بیرون بکشیم. البته یک فرد میتواند راجع به کوارك (quark) یا سوپرجاذبه فکرکند ؛ لیکن حتی این تیوریها اگر به طور کامل موفق ومکملهم باشند به معنی خاتمهٔ دانش فزیک نیست. افزون برآن، زمانی که مافزیک را تدریس میکنیم باید بکوشیم که شاگردان این تصور واحساس روشن را پیدا کنندکه آنها تنها آموزش آن را فرانمگیرند کهچگونه قوانین فزیک را،که درفورمولهای ریاضی بیان میشود، به کار برند؛ بلکه همچنان باید توسط تجربه ومشاهدههای مثبت وفعال خود شان

فزیک را فراگیرند. برای شناخت طبیعت باید باطبیعت عمل متقابل رانجام داد. پروسه های حقیقی وزنده را احساس نمود ودرآن باید نفوذ کرد.

چارم، برای نشان دادن آن که چطور عملیه های ریاضی تفکر اسان را دربارهٔ مفاهیم فزیک محرف میسازد یک عده مثالها آورده شده میتواند. مثلاً چند سال پیش من عادت داشتم که از شاگردان دانشگاه تخنیکی پراگ هنگام امتحان نهایی چنین سوال میکردم: «پروسهٔ دیفوژن را چطور شرح میدهید؟»

یک تعداد زیاد شاگردان بیدرنگ توسط نوشتن معادلهٔ دیفوژن یاحتی معادلهٔ کنتیک بولتزمن (Boltzmann) شروع به حل سوال میکردند، اما تعداد اندک شاگردان قادربودند تا ازچیزی که واقعاً جریان دارد یک تصویرروشن وساده ارائه بدارند. ماتعداد زیاد شاگردان داریم که میتوانند برنامهٔ مکمل برای حل عددی معادلات فزیکی بنویسند، لیکن تعداد اندک آنها میدانند که مطلب سوال واقعاً درچیست طور خلاصه یک شاگرد باوجود دانستن تمام معادلات وفورمولها درامتحان فزیک به سهولت ناکام میشود.

پنجم، نه تنها ریاضیدانها، بلکه دانشمندان کیمیانیز برنامهٔ وسیع نوسازی شیوه های تدریس کیمیارا آغازنموده اند. نخست از همه نصاب تعلیمی و کتابهای درسی جدید کیمیا دارای موضوعات، حقایق، اسلوبهای مخصوص ومعلومات زیاد یست که فزیکدانها هرگز جرأت طرح آنها را به پیشگاه شاگردان خویش ندارند. مؤلفان کتابهای درسی کیمیا از معادلات شرودینگر شروع کرده اند؛ درحالی که فزیکدانها ازتدریس این معادلات حتی برای محصلان دانشگاهی واهمه دارند وانتظار میکشند تا شاگردان یک دوره معادلات تفاضلی قسمی را تکمیل نمایند. این، بازنشان دهندهٔ آن است که مفهوم ومضمون فزیکی پدیده ها وشکل ریاضی آن طور ضروروحتمی یک چیز نیست.

ششم، کوششهایی درجهت طرح راههای جدید تدریس فزیک به اساس طریقهٔ همگونیها (Anacogies) دراکثرموضوعات فزیک ادامه دارد. واضح است که بسیاری ازپدیده های اهتزازی وموجی توسط عین فورمول ریاضی نشان دادهشده میتواند. بنابران، مامیتوانیم که عین معادله را برای شرح حرکت یک رقاصه یا یک دورهٔ اهتزاز کننده به کاربرده به این

طریق زمان تدریس را کوتاه بسازیم. انواع مختلف حرکت موجی در فزیک به طور موفقانه توحید شده‌اند. با آن هم همگون بودن شکل ریاضی پدیده های فزیکی به طور ضرور به معنی همگون بودن پدیده‌های فزیکی نیست. درهرصورت حتی اگرمابه این‌طریقه هم تدریس‌کنیم، باز نمیتوانیم از ضرورت تشریح پدیده‌های موجی مربوط ، درجای مناسب شان در فزیک، رهایی یابیم . به راستی این واقعیت که هرحرکت ممکنه توسط یک سیستم معادلات تفاضلی خطی شرح شده میتواند؛ خواص اساسی این حرکت رابه خوبی بیان کرده نمیتواند .

یک کوشش مشابه دیگر به اساس همگونی بین قانون جاذبهٔ نیوتن وقانون کولن ، مؤلفا ن کتابهای جدید درسی فزیک مکاتب ثانوی در چکوسلواکیا رابه این تصمیم وا داشته است، (البته تاهنوز تثبیت نشده‌است) که مطالعهٔ پدیده‌های الکتروستیک رااز متباقی موضوعات الکترومقناطیسی جداوخاصیتهای جاذبه را باخاصیتهای ساحهٔ الکتروستیک به طور موازی مقایسه ومطالعه نمایند. حتی‌اگرچنین‌مقایسه ومطالعه مفیدهم‌واقع‌گردد باآن‌هم‌شرح‌این‌پدیده، زمانی‌که یک چارج برقی شروع به حرکت میکند چه واقع میگردد، بسیارمهم است.

هفتم، ازآنچه تا اینجا گفته‌شدمعنی آن رامیدهدکه‌مانباید درتلاش‌یافتن یک‌اصول‌عمومی برای طریقهٔ تدریس بوده ویک فکر واحد داشته باشیم. شا گردان معمولاً احساس‌میکنند که میخانیک باترموداینمیک، الکتروداینمیک واوپتیک ارتباط زیاد نداشته فزیک نزدآنها متشکل ازموضوعات وعناوینی است‌که بین هم (برخلاف کیمیا طور مثال) ارتباط ضعیف‌دارند. ازسوی دیگر ، انکشاف فزیک مدرن امکانات ودلایل مستند به وجود آورده است کـه باید فزیک به صورت‌یک‌کل طرح‌ومعرفی گردد. حتی ازاین هم فرا تررفته کوشش میکنیم فزیک راباکیمیا وبیولوژی توحید ویک مضمون واحد درسی رابسازیم تانتایج علوم طبیعی مختلف رادربر گیرد. به خاطر برآورده ساختن این ا مرکارها وزحمات زیادی به‌کمک متخصصان رشته ها ی مختلف ومعلمان باتجربه باید انجام یابد.

هشتم، سیستم تعلیم وتربیه ، همیشه تنها یک‌عدهٔ معدود فزیکدا نها را برای تحقیقات اساسی وتطبیقی تربیه میسماید. یک تعداد زیاد رشته های دیگر ، فزیک رابه حیث یک وسیله دررشته های مربوط خویش به مقاصد دیگر به کـار میبرند. برای آنها خیلی مهم است تایک

دانش عمیق واساسی از فزیک داشته باشند؛ امامتأسفانه برای شاگردان دررشته های تخنیکی وحتی دربعضی فاکولته های انجینیری بخشهای مختلف دانش فزیک در کورسهای تخنیکی مثل میخانیک ساختمان، انجینیری برق و غیره توسط انجنیرانویا افرادی که‌فزیکدان‌نیستند، تدریس میگردد. فکر میکنم پیش ازآنکه یک فرد بخواهد فزیک رادر تکنالوژی مدرن به کار برد، ماباید دراوتصویر مکمل از فزیک ومیتود آن را به حیث یک دانش طبیعی ایجادکنیم .

ازاینجاست که مامخالف تمایلات وگرایشهایی هستیم که فزیک را در کورسهای مختلف تطبیقی منحل وبالوسیله وحدت درونی وارتباط منطقی آن را به مثابه یک سیستم ، ویران میسازند .

نهم، چند سخن دربارهٔ مهارتهای عملی : ما گاهی به خاطریافتن طریقه های پیشرفت سریع و انکشاف قابلیتهای شاگردان با استعداد بحث ومذاکره میکنیم . در بسیاری حالات ما شاگردانی را مدنظرمیگیریم که دارای استعدادهای برجسته وشایستهٔ تحسین ریاضی‌وتفکر تیوریکی میباشند؛ اما نباید چنین شاگردان رابدون مشوره درلابراتوارتنها گذاشت تا باعث بروزخطر برخود شان ودیگران نگردند. برای آموزش فزیک دست ودماغ انسان هردوباید کار کنند. بنابران، زمانی که ماازشاگردان‌بااستعداد ریاضی‌سخن میگوییم نباید شاگردانی‌را که شاید ریاضیدانهای‌عالی نبوده ولی‌تجربه کاران ماهرومبتکر باشند، ازنظر دورداشت.

دهم ، همیشه در فزیک تأکید میشود که فزیکدانهایی که در جستجوی شناخت محیط ماحول خود هستند وقوانین فزیک رابه کار میبرند ، نباید خشک ومتحجر باشند، بل ضرورت دارند تاتفکرات خلاق ومستقل‌رابه‌کار ببرند. فزیک به خاطر ایجادچنین‌قابلیتها وارزشها درنسل جوان بسیارمؤثراست . ما باید دانش فزیک را به شاگردان به شکل یک پروسهٔ تاریخی که هیچ خاتمه نمیپذیرد ، ارائه ومعرفی کنیم . باید حدود دانش امروزی رابه صورت واضح وانگیزنده بیان نماییم . بنابران، تدریس‌دانش‌فزیک نه تنها برای شناخت بهترجهانی که‌مادر آن زندگی میکنیم کمک میکند؛ بلکه همچنان باعث انکشاف عالیتر کیفیت معنوی وروحی نسل آینده میگردد.

نبی یوسفزی

جامعه و تأثیر آن بر آموزش و پرورش

« به تربیتی پویا و درست همت گمارید ،
زیرا پرداختن به تربیت مجدد علمی دشوار است. »
ماکارنکو

هر فردی که پای بر هستی بیکران گذارد ، عوامل گوناگونی از قبیل ارگانیزم ، محیط طبیعی و محیط اجتماعی در سازنده گی شخصیت او اثر میگذارد . البته بعضی از جامعه شناسان و روانشناسان بر نقش محیط اجتماعی اولویت داده اند .

اما همان گونه که هر معلول میتواند علل گردد یا در علت خود تأثیر نماید شخصیت نیز که معلول علل اجتماعی است خود در جامعه مؤثر میباشد و حرکت آن را سریع و یا بطی میکند ، لیکن حدود تأثیرات مثبت وخلاق فرد درجامعه وابسته به این امر است که اوضاع اجتماعی تا چه حد امکانات بالفعل و مثبت را جهت امکانات بالقوهٔ اورگانیسم فراهم می‌آورد. لهذا محیطی که پاسخگوی نیاز های مادی ومعنوی فرد باشد ، این توانایی را دارد که به پرورش افراد در زمینهٔ رشد شخصیت مؤثر واقع شود و درنتیجه تأثیرات مثبت و باارزش را در محیط اجتماعی خویش ایفا نماید .

مقدمهٔ بالا ما را بدین نتیجه میرساند که معلم نیز به عنوان فردی از افراد اجتماع خویش متأثر و هم برآن موثر میباشد؛ لیکن تأثیر معلمان شایسته و آگاه که عوامل تعلیم و شاگردان و سایر نهاد های آموزشی وآموزش جامعه در موقعیتی مناسب و شایسته قرار داشته باشند، طبعاً در بازده آموزشی شان به مراتب بهتر از دیگران خواهند بود.

برای بررسی ژرف وواقعی کلیه عواملی که میتوانند تأثیرات معلم را درجامعه هرچه بیشتر مثبت گرداند، به گونهٔ واقعی و پویا به شناخت‌عللی که در پرورش آموزگاران توانا و مستعد مؤثر میباشد و نیز به شناخت عللی که میزان‌تأثیرات آموزگاران پرورش یافته و شایسته را در جامعهٔ ما افزون نماید، بپردازیم .

۱ـ تأمین نیاز های مادی معلم :

معلم آن گاه میتوانند به مسألهٔ حساس آموزش و پرورش بپردازد که نیاز های اولیهٔ اقتصادیش‌فراهم‌گردد وبه دوراز هرگونه پراگنده‌گیهای‌فکری‌ناشی ازعدم تأمینات اقتصادی به امر تعلیم و تربیت بپردازد ، لهذا بر خلاف سخن بعضی از دانشمندان‌که معتقد اند: «شایسته نیست معلم به مسایل مادی بیندیشد. » (۱) باید گفت که چنین برداشتی از معلم باوری نا درست وبیپایه ودرواقع امرگریزازشخصیت فرد وخواسته‌های اوست که چه بسامعلمانی که نسبت به شغل شان علاقه بسیار داشته اند؛ ولی ازاثر عدم تأمین نیاز های مادی، ایشان نسبت به مسلک معلمی دلسرد ،مأیوس و گریزان بوده اند .

البته در خور توجه است که درکشور ما امروز آموزگارانی هستند که با وجود سختیها و بدون توقعات مادی، تنها به خاطر عشق و علاقه به فرزندان میهن به کوششها و فداکاریهای بسیار پرداخته کودکان وخورد سالان را هدف تعلیم و تربیت خویش قرار داده اند .

۲ـ احتیاجات معنوی معلم :

واضح است که تنها با ارضای نیاز های معلمان نمیتوانیم ازآنها آموزگاران شایسته بی بیافرینیم. بنا براین، سعی میکنیم تا دیگر احتیاجات معلمی‌را در حدود امکانات بر شماریم.

الف) دارا بودن استعداد و علاقه به مسلک معلمی :

معلم باید در رشتهٔ تخصصی خود علاقه ودانش خوبی داشته باشد واین رسالتی است

بردوش آموزش وپرورش هرکشورکه تنها افراد پویا، سازنده وعلاقه‌مند به معلمی را با معیارهای دقیق روانشناسی وژرف نگریهای وسیع جامعه شناسی انتخاب نماید ، لهذا افراد زیادی که امروز بنابه علل اقتصادی و اجتماعی به مسلک معلمی پرداخته اند ، نه تنها به امر آموزش وپرورش مفید واقع نمیشوند ؛ بلکه درحرکت و تکامل عمومی جامعه ورشد فرهنگ آن نیز نقش مؤثری نمیداشته باشند.

ب) آگاهی از علوم گونا گون:

آگاهی نسبی از علوم گونا گون ازنیاز های معنوی ونخستین هرآموزگار به شمارمیرود . بنا براین ، آموز گاری میتواند بهتر ومؤثرتر کارنماید که از علوم گوناگون ونیز ارتباط بین تیوریها ونظریات گوناگون، درحد توانایی خویش آگاه‌باشد. نتیجهٔ این امرشاگردان را کمک خواهد کرد تابادید پیوسته ومتکی به علوم به هستی بنگرند و جهانبینی خویش را نسبت به طبیعت وجامعه درهرسنی که هستند به طور نسبی ژ رفتر ودورازخرافات پرورش دهند؛ زیرابسیاری ازمعلمان هستند که نه تنها در درس تخصصی شان دانش وبینش کافی ندارند ؛ بلکه ارتباط بین علوم مختلف چون فزیک، کیمیا، ریاضی، تاریخ، جامعه شناسی و... را درنظر ندارند ودر نتیجه شاگردان شان طوطیو ارتعدادی فرمولهای گوناگون علوم رابدون درك ارتباط دقیق آنان می‌آموزند که این خود در پروسهٔ آموزش وپرورش شاگردان کمبودی ویژه به شمار میرود .

۳ـ تأمین نیازمندیهای مادی ومعنوی شاگردان:

بدیهی است که تأمین نیازهای مادی ومعنوی معلم نمیتوانـد تنها عامل موثر در پیشرفت امرآموزش وپرورش باشد؛ زیرامعلم باشاگردان به عنوان عامـل تعلیم دهنده سروکار دارد واما برای شا گردان نیز چون دیگر افراد جامعه باید نیازهای ذیل راتأمین نمود:

الف) نیازهای مادی :

تحقیقات روانشناسی علمی به اثبات رسانده‌است، شاگردانی که ازنظر اقتصادی درفقر وناداری به سر میبرند، قادربه آموزش درست نیستند. بنابران، هرگونه کوشش برای آسایش آموزگار بدون درنظرداشت آسایش وتأمین نیازمندیهای حـداقـل اقتصادی شا گرد نتیجهٔ

رهنمایت بخشی به بارنخواهد آورد، یاکم ازکم تأثیرآن محدود وناچیز خواهد بود .

ب) دارابودن استعداد وعلاقه به تحصیل:

شاگردان باید در رشتهٔ مورد دلچسپی شان استعداد وعلاقه داشته باشند تا بدینوسیله بتوانند ازکلیه امکانات بالقوه دربهره وری ازتحصیل و آموزش بپردازند.

باری روشن است که مسأ لهٔ سنجش استعداد ها وعلایق شاگردان با استفاده ازتستهای اندازه گیری هوش واستعداد امکان پذیربوده تاحدود زیادی قابل حل است.

بنابراین، بسیار شایسته خواهدبود که رشته های مورد علاقهٔ شاگردان مشخص گردد و هرشاگرد نظربه استعداد وتوانایی که دارد در رشتهٔ مورد علاقه‌اش به تحصیل وآموزش بپردازد تانتایج آموزش وپرورش بیش ازپیش مؤثر وسازنده واقع گردد.

مآخذ :

1- Buhlow, G.etal Iernsdwierschriler:

in Dies Gesamtschle Zwischen schlversuch und Struktur reform,Beltz:1972, P.279.

2- Walter,H.Sozialistions Forsdung, Friedrich Fromm- ann Stuttgart, 1975,pp.109-110.

عبدالله سمند ر غوریانی

زمانه‌ها و زمانها

به هر الفی الف قدی برآید
من آن مردم که‌درالف آمدستم
بابا طاهر

انسان هرچند که خود را در« طبیعت» گسترش میدهد به همان پیمانه در« تاریخ» تکامل پیدامیکند، گوابنکه طبیعت وتاریخ دوجلوه از« اندیشه» و« امتداد» هستند که اندیشه ازویژه‌گی « روح» است که در« زمان» سیر دارد وامتداد ازآن« ماده» است که در« فضا» پهن وگسترده شده است وبازانسان خود ترکیبی ازاندیشه وامتداد یاروح وماده است.

بنابراین ، اگر درمراحل متفاوت تمدن، شعاع عمل انسان بالای طبیعت گسترده ویا فشرده میگردد، به همان پیمانه زاویهٔ دید وی نسبت به«فضا» و« زمان» نیزگسترده ویا فشرده میشود ومامیتوانیم که اندیشهٔ متفکران را دربارهٔ زمان ومکان همگام با دگرگونی زمانه‌ها ومحیطها، از دیروز به امروزبه گونهٔ اجمال وبه مثابه طرح، دوباره بگوییم .

در دورهٔ یونانیها که جوامع آن دوران تقریباً درحالت استاتیک به سرمیبردند وتا هنوز اندیشهٔ ترقی درآن زمان عنوان نشده بود، زمان نیز به صورت استاتیک و« پایا» مطالعه‌میشدو حالت دایره‌یی را داشت که آغازآن به انجامش میانجامید وهیچ چیزنو وتازه در محدودهٔ

فضا وگسترۀ زمان به چشم نمیخورد ، چونکه همان حوادث ، تکرار همان وضع قبلی و گذشته را به گونۀ نوبتی ودوره یی افاده میکردنـــد.

ازنظر ابن سینا معیار ارزیابی« زمان» همان حرکت دوره‌یی افلاك است که جاو دانه و ابدیست واماحرکات چهار عنصرکه روبه با لا وپایین درآمد ورفت استند ، چونکه بدایت و نهایت دارند، نمیتوانند معیارزمان رابه تعبیر ارسطو وابن سیناکه همان« مقدار» حرکت است، افاده وارائه نمایند. بنابراین، ماهیت زمان همان حرکت دورانی است ونه همـان حـرکات مستقیم الخط با لا وپایین که مخصوص به چهار عنصر آب وآتش وخاك وباد است. گذشتـه ازآن،ازنظر ارسطو وابن سینا عنصر بنیادین وواقعی زمان در« آن» ویالحظۀ « اکنون » افاده میشود، به خاطرآنکه« گذشته» دیگر وجود ندارد وباز« آینده» تافعلاً تحقق نیافته وتنها آنچه‌که « فعلیت» و« واقعیت» دارد همان لحظۀ« اکنون» ویازمان« حال» است؛ ولی باید بدانیم لحظۀ « آن» اساساً بدون« حرکت» است؛ به خاطر آنکه « آن» اجزائی نداردکه تغییر درآن صورت بگیرد، پس اگر معیار زمان همان حرکت دورانی وماهیت آن، همان« آن» است ؛ زمــان جنبۀ استاتیك دارد وآرام وبیحرکت است ویا آنطور که درنزد زینون دیده‌ایم‌تیر متحرك در هر لحظه ساکن است و حرکت نیز عبارت از سکونهای متوالی است .

در دورۀ رنسانس و به خصوص پس از ظهور سرمایه داری، اندیشۀ پیشرفت در اذهان متفکرا ن راه یافت و عقا ید د ر مـورد « فضا » و « زمان» د گرگـون شده‌استحا له یافته بود.

حالازمان د یگر دار ای یك «جهت» معین از «عقب» به «پیش» شده تا بینها یت امتدا د پید اکرده بود .

تعبیری که از قانون جبر و عطالت شده است، بیانـگر تفاوت دو نوع طـرز دیـد و دو جهانبینی متفاوت از دوران قدیم تا عصر جدید است .از نظر قدمای یونان اینکه چرا ا فـلا ك به صورت دایره‌یی‌حرکت میکنند به واسطۀ آنست که دایره کاملترین‌اشکال‌است واشیا به کمال توجه دارند وحرکت خود نیز نوعی از کمال است وبنا بر این، افلاك نیزبه صورت دایره در حرکت وگردش اند و حرکت دایره‌یی در طبیعت خود اشیا مضمر و نهفته است .

بدین ترتیب مشاهده میکنیم که عقیده به کمال و توجیه حرکت دایره‌یی‌ناشي از یك اندیشه

وجهانبینی در بسته و محدود است که بیشتر جنبهٔ زیبا شناسی دارد تا زمینهٔ فزیکی و طبیعی .

مگر استدلال گالیله مبتنی بر اینکه اگر از تأثیر نیرو های خارجی صرفنظر گردد، جسم همانطور به حرکت و استوار به سیر خود ادامه میدهد. همانطور که اگست کونت در قرن نزده وهانری پوانکاره درقرن بیست خا طر نشان ساخته بودنـد مبتنی بر یک اصل تجربی نیست؛ چونکه اعمال چنین تجربه کمتر به تحقق میپیوندد و بیشتر پهلوی ایدالـی دارد . به نظر کونت وپوانکاره اصل مشکل از اینجا ما یه میگیرد که معمولاً درمطالعهٔ پدیده هامیان عنصر طبیعی و عنصرمنطقی نمیتوانند که به درستی ووضوح فرق وتفاوت بگذارند وتصورمیکنند که این قا نون مبتنی بر هیچ گونه پیشداوری نیست، حالانـکه این قانون برپایهٔ اصل علت کافی استواراست، چون حاکی از آنست که اگر جسم تحت تأ ثیر کدام نیرو قرار نگیرد، استوار حرکت میکند ونه به راست انحراف پیدا میکند ونه به چپ ونه به بالا ونه به پایین.

وچون هیچ تجربه‌یی نمیتواند که دراین مـورد ما را رهنمایی نماید، مجبوریم که یک فرض غیر تجربی راوارد درکـار نماییم وبگوییم کـه حـرکت طبیعی اجسام، همان حرکت مستقیم است، درست آ نطور که قدماتصور میکردند که حرکت دایره یی کاملترین وطبیعی‌ترین نوع حرکت است وهمانطورکه تفسیروتعبیرقدماناشی ازیک پیشداوری زیباشناختی بود، فرض مانیز که حرکت مستقیم جزء طبیعت ذاتی اجسام است، هیچ گونه مبنای تجربی ندارد وفقط ملهم ازتأ ثیر عصروزمان است کـه زمان را دارای جهت وامتداد فـکرمیکند ومیلان طبیعت به سوی خط مستقیم را بـه جای دایره برما تحمیل مینما یـد . چون دراین دوران ما دیگر ، آنجهان محدود ودربسته راپشت سرگذا شته ایم ومیخواهیم که همانطور به جلوودر امتداد معین به حرکت آییم وباز نایستیم . بنابراین ، طبیعی است که چنین تصوری را داشته باشیم که اجسام نیز همان طور استوار ودرمسیر مستقیم به حرکت آیند.

چنین مینماید که حالا دیگر ازبند اصطلاحات دهعقل ونه فلک رهایی یافته‌ایم وزمانهاو مکانها در برابر ماتاپینهایت گسترده شده است وپای سخن از منظومه‌ها وکهکشانها وسحابیها درمیان است وانسان عظمت خود را باز یافته است.

بلکه ماهریخ که ایدهٔ ترقی به بنبست کشیده شد ودیدیم که به همان پیمانه که انسان طبیعت را میسازد، متناسب باآن بیشتر ازخود بیگانه میگردد.

وتضاد میان چیره‌گی انسان برطبیعت وباز عجزوناتوانی هرچه بیشتر وفزایندهٔ وی شدت یافته است تاآنجاکه سوال هست ونیست تمدن درمیان است وشعور خوش دورهٔ ترقی جای خود رابه شعور ناخوش دوره‌های بحران داده است. دردورهٔ انحطاط تولید سرمایه داری امکان پیشرفت سد شده بود، باردیگراندیشه های استاتیک دربارهٔ زمان احیا گردید وانیشتاین صریحاً اعلام داشت که زمان بعد چهارم فضاست واین فضایی ساختن زمان به وضوح جنبهٔ پا یا واستا تیک میدهد وجنبهٔ دینا میک وخلاقیت را ازآن سلب میکند. علاوه برآن،زمان دیگر دارای امتداد وجهت خاص‌وویژه هم‌نیست‌که بیانگرراه تکامل‌دریک سمت وجهت‌باشد وحتی امکان زمان معکوس‌در تیوری‌کوانتوم‌به وسیلهٔ پروفیسرعبدالسلام نیزطرح وعنوان شده‌است. همان طور شرودینگر وجه تشا به جهان کروی انیشتاین را باجهان واحد وآرام و بیحرکت پرمانیدوس دریونان با ستا ن مقایسه میکند. در جهان کروی انیشتاین ،اگرازیک نقطه به حرکت آییم ، امکان آن هست که واپس به همان نقطه برسیم وحادثه‌یی راکه یک باردریک « محل» معین اتفاق افتاده‌است، باردیگردرهمان‌محل منتها پس از گذشت ملیونهاسال نوری درهمان جا باردیگرمشاهده‌مینماییم. بنابراین، جهان انیشتاین نیز همانند جهان‌یونانیها سربسته ومحدود است وزمان نیز چون فضا انحنا دارد ودوران پیدامیکند.

اگر به کیهانشناسی یونان توجه نماییم ، در آنجا مسألهٔ «نیرو» درفزیک ستاره گان‌مطرح نیست و حرکات آنها صرفاً به روی اصول هندسی توجیه و تفسیر میگردد ، مگر در دوران نوین و در دستگاه نیوتن «نیرو» در آسمانها راه میابد و خورشید با قوه‌یی‌که اعمال مینماید،

ستاره‌گان و از آن جمله زمین را به گردش به دورخود وا میدارد، مگر در دستگاه انیشتا ین و
کیهانشناسی وی «نیرو» دیگر وجود ندارد و انحنای فضا و یا هندسه مسوول تغییر وضع و
موقعیت ستاره‌گان است و اصطلاح «محل» که در نزد انیشتاین دیده میشود ، بی‌شباهت به «محل
طبیعی» از نظر قدمای یونان نیست و این میرساند که اگر جهان را از دید استاتیک و دینامیک
مطالعه نما یم جهان یونانیها استاتیک و باز جهان نیوتن دینامیک و جهان انیشتاین استاتیک
است، که خود مولود انعکاس اندیشه های عصر و زمان در مطالعهٔ پدیده های مربوط به فضا
زمان و نیرو و قوه است .

منابع و مآخذ :

(۱) فلسفهٔ اگست کونت، تألیف لودی بریل، ترجمهٔ عربی، قاهره: ۱۹۵۱.

(۲) جهان، مجموعهٔ مقالات، ترجمهٔ احمد بیرشک، تهران: سال ۱۳۴۲ .

(۳) رمز جهان و جهان ضد، دوکتور عبدالمحسن صالح، قاهره: ۱۹۷۰.

(٤) طبیعت و یونان، شرودینگر، ترجمهٔ عزت قرنی، قاهره: سال ۱۹٦۲ .

(٥) گزیده‌یی از کنفرانسهای علمی، پوهنځی علوم اجتماعی: سال ۱۳٦۲ .

(٦) مقالات علمی انیشتاین ، ترجمهٔ محمود مصاحب ، سال ۱۳٤۱ .

هوای شام تاریکترشد. از درز دیوار صدای غمناکی می آمد:

- چوروت!... چوروت!

گل آفتابپرست که نزدیک دیوارروییده بود، این صدا را شنید وشناخت. صدای «خارک» بود. صدای چوچهٔ گنجشکی که درهمین دوسه روز بال کشیده بود وگاهی با مادرش از آن سوی درختها می‌آمد اینجا.

مادرش اورا «خارک» نام گذاشته بود. یعنی گنجشکی که چنگالهایش مثل خار تیز است. خارک هم به این نام میبالید. روی شاخهٔ این آفتابپرست مینشست وباسعی زیاد چنگالها یش رابه آن میچسپاند . بعد باتقلید ازگنجشکان بزرگ مغرورانه صدا برمیداشت:

- جیک!... جیک!

- اماحالی اواینجا چی میکند؟

این را آفتابپرست از خود پرسید. و «خارک» بازهم بادلتنگی نالید :

- چوروت!... چوروت!

آفتابپرست به سوی دیوار خم شد وصدا زد:

- آی خارک جان، این تویی اینجا ؟

خارک از صدا ترسید وزبانش بند شد.

آفتاپرست افزود:

- خارك جان، نترس . من استم - آفتاپرست .

صدای لرزان خارك بلند شد:

- خاله آفتاپرست، امروز بدون اجازهٔ مادرم ، بیرون آمدم . راه خانه را غلط کردم واینجاماندم .

آفتاپرست پرسید:

- چرا این‌طور آه وناله راه انداخته ای؟

« خارك» باصدای گریه آلود گفت :

- آه ! خاله جان، تاریکی است ، میترسم .

آفتاپرست گفت:

- جان خاله فهمیدم وافزود :

- من هم وقتی این طور بیجا میترسیدم. یادم هست که روزی نور آفتاب، لای برگها ی من درآمد. من چشمانم راگشودم گل کردم وازمهربانی آفتاب بسیار خوشم آمد . تاآن وقت نمیدانستم‌که آفتاب‌غروب هم میکند وشب میرسد.

ازاین قصه، خوش « خارك» آمد. به طرف آفتاپرست خزید تا گپهای اورا بهتر بشنود . آفتاپرست به سخنهایش دوام داد:

- خارك جان، وقتی آن روز شام شد و تاریکی همه جا را گرفت، چی بگویم که چه حالی داشتم. خلاصه، ازترس زیاد چشمهایم رابستم تاهیچ چیز رادیده نتوانم وسحرهم آفتاب طلوع نکرد ودونیزه بلند نیامد، جرأت نداشتم چشمهایم رابگشایم.

« خارك» که این‌گپها راشنید، به آفتاپرست نزدیکتر شد ومثل این که گریه کند، گفت:

- آه! خاله جان، حالی من چی‌چاره کنم؟ چشمهایم رامیبندم؛ امااین طور بیشتر میترسم. این راگفت وبه هق هق افتاد .

آفتاپرست بادلسوزی از «خارك» پرسید:

- ببین، از روشنی نمیترسی؟

«خارك» درمیان گریه خندید وگفت:

- نی.

آفتاپرست گفت:

- من کسی را میشناسم که از روشنی میترسد. آن طور میترسدکه میمیرد.

«خارك» بیشتر خندید وگفت:

- شمابامن شوخی میکنید.

آفتاپرست خندید و گفت:

- ای «خارك» چراباورنمیکنی؟ هرکس خود راازچیزی میترساند.

«خارك» قت، قت خندید.

آفتاپرست به بتهٔ پیچک که درپای دیوار روییده بود، اشاره کرد وگفت:

- هرسحریک شاخه‌اش گل میکند؛ اماوقتی که آفتاب بلند شد واوهمه اشیای دور وپیش خود رادر روشنی دیده توانست، بیم روشنی دردلش میافتد و بیقرار میشود.

از اومیپرسم:

- چرامیترسی؟

آفتاپرست همین جاحرف خود را گذاشت واز «خارك» پرسید:

- تومیفهمی پیچک چی جواب میدهد؟

«خارك» گفت:

- نی خاله جان.

وباتعجب پرسید:

- چی جواب میدهد؟

آفتاپرست، جواب داد:

- فقط میگوید: «روشنی ترس آوراست. همه مرا میبینند.» آن وقت بیشتر میترسد

بیتابی میکند وآنچنان باندوه میگرید که چشمهایش کورمیشود ومیمیرد .

« خارك» حیران شد وباخود گفت :

ـ پیچك دیوانه است.

آفتابپرست به « خارك » نگاهی کرد وگفت :

ـ اگر پیچك بداند که تواز تاریکی این قدر میترسی، حیران خواهد ماند.

« خارك» به فکرافتاد. دربارهٔ خودش اندیشید. دربارهٔ پیچك اندیشد. بعد ازخود پرسید: آیااین ترسهاهمه دروغی است؟ جوابی نیافت. ازاین‌ترسهاخنده‌اش گرفت . رویش‌راگشتاند تابرود وبه درز دیوار بخوابد .

دیگرمهتاب بلند شده‌بود، اما « خارك » هنوز نخوابیده‌بودکه چیزسیاهی پیش رویش جنبید واوبی اختیار فغان کرد:

ـ «چوروت!... جوروت!»

یعنی: وای این چی« بلا » است!

آفتابپرست، نزدیك درزدیوار بود ودانست که « خارك» ازچی ترسیده‌است. دلش‌به « خارك » بیشترسوخت. باصدای بلند اورا دلداری داد واز اوخواهش کرد تاباجرأت برآن سیاهی ببیند.

« خارك » که چشمانش رابسته بود، گشود.

آفتابپرست پرسید:

ـ شما ختبش ؟

«خارك» که‌ترسیده بود. گپ زده نتوانست. سیاهی بازهم به نظرش‌بزرگ وترس آورآمد.

آفتابپرست بادلجویی گفت :

ـ « خارك» ، این سایهٔ توست .

« خارك » باعجله سیاهی را ازنظر گذراند. راستی سایهٔ خودش بود. کمی شرمید. از آفتا بپرست تشکر کرد وبه جایش آرام گرفت .

هنوزدل « خارك » درون سینه‌اش میزد وشنید که کسی به سختی درنز دیکیش نفسك میزند. مضطرب شد. به‌جایش‌ایستاد. خواست فریاد بکشد وخود را ازدرزدیواربیرون اندازد.

اما این بار، کمی طاقت آورد وازخود پرسید:

ـ آیا این صدای تفنگ هم از خودم است؟

نفسش راقید کرد . آن صداهم خاموش شد. «خارك» دانست که بازهم بیجاترسیده است. این بار بااطمینان خودش را خطاب کرد:

ـ آرام بخواب «خارك»! وچشمانش رابست .

• • •

همینطور امشب ترس « خارك » ریخت. نی از تاریکی میترسید ونی هم مثل پیچك از روشنی . صبح که شد، بادلی شاد ، بالهای کوتاهش را تکان داد. رفت روی تنهٔ آفتابپرست نشت. ازآفتابپرست خوشش‌آمد. چشمش به‌پیچك ترسوافتاد،خنده اش‌گرفت. ازآنجا پرواز کرد،رفت ورفت به شاخهٔ بلند پنجه‌چنارنشست، باچنگالهای‌خارمانندش‌شاخه‌را محکم‌گرفت ومثل گنجشکهای بزرگ گفت:

ـ «جیك!... جیك!»

یعنی من ترسو نیستم.

مادر «خارك» که خشم آلود، «خارك» رادرمیان درختان میپالید، یک باراورا پربلندـ ترین شاخهٔ چنار پیداکرد. اول باورش نیامدکه آن «خارك» باشد. با دقت‌بیشتردید . راستی راستی «خارك» خودش بود.

درهمین لحظه «خارك» گردنش رابلند کشیده بود تاراه خانه‌اش را ازآنجا پیداکندکه بادی‌آمد. شاخهٔ چناررا شورداد تا اورابه زمین بیندازد؛ اما «خارك» چنگالهایش‌را به روی شاخه محکمتر کرد وبلندتر گفت:

جیك!... جیك!»

یعنی:

ـ مرابیهوده «خارك» نمیگویند.

مادر «خارك» که اورا نظاره میکرد، شادمان شد. قهرش را فراموش کرد. ازهمت «خارك» خوشش آمد وهمانطور که چشمانش به سوی «خارك» بود باخود گفت:

ـ آفرین «خارك» شجاع!

(پایان)

قصه‌های برگزیدهٔ فولکلوری،
منتشرهٔ مرکز فرهنگی آسیایی ،
یونسکو-کانون انکشاف کتاب-
توکیو ، ۱۹۷۶، ازقصه های مردم نیپال
برگردانننده به دری: پویا فاریابی

ماهیگیر و زنش

رزی وروزگاری ماهیگیری همراه زنش درکنار نهری نزدیک یک ساحل میزیستند. جای زنده‌گی شان کوچک‌وکثیف‌بود. ماهیگرعادت‌داشت که هرروزبه صیدماهی‌بپردازد. روزی از روزهادر کنار بحرمشغول صید ماهی بود. آب صاف ودرخشان بحررا نگاه‌میکرد. سیم ماهیگیریش رابا دقت میدید. ناگهان احساس کرد که سیمش سنگین‌شده به سوی پایین کش میشود. بااحتیاط سیم را به طرف خود کشید وما هی بزرگی را ازآب‌بیرون آورد : ماهی برایش گفت: «ای مرد، اجازه‌بده که‌زنده باشم. من ماهی حقیقی نیستم. شاهزاده‌یی هستم که جادوشده‌ام. لطفاً مرا رهاکن واجازه‌بده‌که بروم .»

مرد گفت: «اوه! موضوع مهمی نیست. ضرورت به این گپهاهم ندارد. من باماهیی که میتواند گپ بزند، کاری ندارم، بروهر طوری که دلت میخواهد، زنده گی کن .»

بعد ماهی را اجازه داد که برود. ماهی بایک پرش درژرفای آبهاناپدید شد وخط درازی ازخون را در دنبال خود به جا گذاشت.

وقتی ماهیگیر به خانه‌اش برگشت، قصهٔ ماهی سخنگو را ازاول تاپایان برای زنش باز گفت وافزودکه ماهی‌را اجازه داده است تابه آب برگردد وآن طورکه دلش‌میخواهد زنده‌گی کند. زنش‌گفت: «چیز دیگری‌از اونپرسیدی؟»مرد گفت: «نه، چی‌چیزی‌را بایدازاومیپرسیدم؟» زن گفت: «اوه! خدای من، خودت میدانی که مادراین خانهٔ کثیف ووحشتناك به سرمیبریم. زنده‌گی ما آگنده ازبدبختی‌وسیاه روزیست، پس برو، برای ماهی بگوکه ماصرف یک خانهٔ روستایی میخواهیم.»

ماهیگیر درحالی که‌ازمفکورهٔ زنش راضی‌به نظر نمیرسید،ازنزدیک بحررفت. وقتی در آنجا رسید، بحر سبز وطلایی معلوم میشد، اودر کنار آب‌ایستاده شد وگفت:

«او ای مرد دریا،

بیابه من گوش بده،

وبه زنم آلیس،

که بلای زنده‌گی من است،

او مرافرستاده تاازتو گدایی کنم وبخششی بخواهم.»

بعد ماهی شناکنان نزد ماهیگیر آمد وگفت: «خوب، اوچی چیزی میخواهد؟» ماهیگیر گفت: «اوه! زنم میگوید وقتی که من ترا گرفتم بایستی‌پیش ازرها نمودنت، چیزهایی را میپرسیدم، او میل نداود بیش ازاین در ویرانه یی زنده‌گی کند، اومیخواهد یک خانهٔ روستایی داشته باشد.» ماهی گفت: «به خانه‌ات برگرد، اوپیش ازرسیدنت صاحب خانه‌یی خواهد بود.» ماهیگیر به خانه برگشت، دیدکه زنش درکنار دروازهٔ یک خانه ایستاده است. زن گفت: «مرد، به درون بیا، ببین آیااین خانه ازآن ویرانه بهتر نیست؟!»

خانه‌دارای یک اتاق خواب، یک اتاق نشیمن(سالون) ویک آشپزخانه‌بود. درپشت‌خانه باغچهٔ کوچک پراز گل ومیوه قرار داشت. صحن باغچه پرازمرغها وخروسهابود.

ماهیگیرگفت: «مابعد ازاین به خوشی زنده‌گی خواهیم کرد.» زنش گفت: «میکوشیم کم ازکم خوش باشیم.»

همه چیزتا یکی دوهفته به درستی گذشت. بعدازآن زن ماهیگیر گفت: «شوهرعزیز،

این خانه بسیار کوچک است، اتاقهای زیاد ندارد. باغچه وصحن آن نیز بسیارخورد است.
من میخواهم دریک قصربزرگ سنگی زنده‌گی کنم، للذا دوباره نزد ماهی برو وبگوکه برای مایک قصر ببخشد.» ماهیگیر گفت: «من میل ندارم نزدماهی بروم. شاید اوقهرشود. باید به همین خانهٔ روستایی قناعت کنیم.» زنش گفت: «یاوه گویی نکن، او باخرسندی این کار را خواهد کرد. بروکوشش کن که صاحب قصر شویم.»
ماهیگیر رفت؛ اما قلبش به سختی میتپید وسنگینی میکرد. وقتی به کنار بحررسید، بحر، ناآرام وآبی و تیره معلوم میشد، نزد یکتر رفت و گفت :

«اوای مرد دریا ،
بیا به من گوش بده ،
وبه زنم آلیس ،
که بلای زنده‌گی من است ،
او مرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخششی بخواهم.»

ماهی شناکنان نزد وی آمد وگفت: «خوب، او اکنون چی میخواهد؟» ماهیگیر با غمگینی گفت: «زنم میخواهد در یک قصر سنگی زنده‌گی کند.» ماهی گفت: «برو برگرد، زنت پیش دروازهٔ قصر ایستاده‌خواهد بود.» ماهیگیر وقتی نزد زنش برگشت، دیدکه به‌راستی او نزد قصر بزرگی‌ایستاده است، زنش‌گفت: «نگاه‌کن،آیابسیار باشکوه وعالی‌نیست؟»هردو یکجا به درون قصررفتند، دیدندکه دستهٔ بزرگی ازنوکران صف بسته انتظار آمدن آنها را دارند. اتاقها آراسته به فرشهای زیباست، درهمه اتاقها چوکیها ومیزهای طلایی چیده شده‌است. درپشت قصر، باغ بزرگی وجود دارد. آنسوترجنگلی پرار گوسپندها، بزها، خرگوشهاو آهوهاست. درگوشهٔ دیگر، طویله های بزرگ گاوها واسپها به نظرمیرسند، بهترین گاوها و اسپها در این طویله ها نگاهداری میشوند.
مرد گفت: «خوب، حالا مابقیه عمر مان را دراین قصر بزرگ و زیبا به خوشی خواهیم گذشتاند.» زن گفت: «شاید بتوانیم؛ ولی بگذار در این باره خوب فکر کنیم.» آنگاه هردو به خواب رفتند.

فردا صبح وقتی که خورشید جهانتاب طلوع کرد ، زن از خواب بر خاست ، شوهرش را با آرنجش زد و گفت : « شوهر جان، هله بیدارشو و به کار شروع کن که ما باید پاد شاه روی زمین باشیم . » مرد گفت : «زن، اوزن، چرا خیال پادشاه شدن را داری؟ من نمیخواهم پادشاه شوم.» زن گفت : « اما من میخواهم.» ماهیگیر پاسخ داد: « اما او زن، چطورمیتوانی پادشاه شوی؟ ماهی نمیتواند پادشاهی را به توببخشد.» زن گفت : « شوهر جان، پر گویی را بس کن. برو و بکوش، ما پادشاه خواهیم شد.» مرد درحالی که پریشان و غمگین معلوم میشد و به هوسبازیهای زنش میا ندیشید، راه افتاد . بحر رنگ تیره وتار داشت، چنان کف کرده بود که میپنداشتی زار زار گریه میکند. ماهیگیر نزدیک بحر رسید و گفت :

«اوای مرد دریا ،

بیا به من گوش بده،

و به زنم آبیس ،

که بلای زنده‌گی من است ،

او مرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخششی بخواهم . »

ماهی گفت : «خوب، اکنون چی خیالی دارد؟» مرد گفت : « زنم میخواهد، پاد شاه شود.» ماهی گفت : « به خانه‌ات بر گرد، او پادشاه شده است. »

ماهیگیر به خانه اش بـر گشت. وقتی درآنجا رسید، دسته یـی از خدمتگاران را دید . آواز ملایم موسیقی به گوشش رسید . بعد بـه درون قصر رفت ، دید زنش تاجی از طلا به سر دارد و بر تختی از طلاو الماس نشسته است. در دو پهلویش دوازده دختر زیبا ایستاده‌انـد که یکی از دیگری رساترند. مرد گفت :

« خوب زن، آیا پاد شاه شدی؟» زن گفت : « بلی،من پادشاه هستم.» بعد مرد درحالی که زنش را نگاه میکرد گفت : «اوه! زن، پادشاهی چقدرخوب و خواستنی بوده است ! اکنون بیشتر از این آرزویی نخواهیم داشت، ها؟» زن گفت: « من نمیدانم چه خـواهد شـد و چـه پیش خواهد آمد. این درست است که من پادشاه استم، لیکن سر انجام خسته خواهم شد و فکر میکنم که باید امپراتور شوم. » ما هیگیر گفت : «اوزن، چرا آرزوی امپراتوری را بـه سر

مهروری و جلو هوسهای خود را نمیگیری؟ » زن گفت: « بس کن د یگه، نزد ماهی برو، برایش بگو که من میخواهم امپراتور شوم.» مرد پاسخ داد: «اوه ! زن، زن، ماهی نمیتوا ند ترا امپرا تور گرداند. من میل ندارم که چیز دیگری از او بخواهم. » زن گفت: « من پاد شاه استم و تو برده و ا سیر من. بنابراین ، امر میکنم که مستقیماً نزد ماهی بروی.» مرد ناچار شد که برود؛ ولی همان طور که را ه میرفت با خود غم‌غم کرده و من من کرده گفت: « این بار خوش نخواهدآمد، خواهشهای زنم فزونی گرفت . ماهی کم از کم از این همه خواهشها خسته خواهد شد و از آنچه که انجام داده است پشیمان خواهد گردید.» با همین فکر و اندیشه راه میرفت. چون غرق فکر های گونا گون بود، ندانست که چطور به نزدیک بحر رسید. بحر آرام ، سیاه وگل‌آلود بود، باد سخت ونیرومندی میوزید، باآن هم به‌کناربحررفت وگفت:

« اوای مرد دریا،
بیا به من گوش بده ،
وبه زنم آلیس که بلای زنده‌گی من است،
اومرا فرستاده تاازتو گدایی کنم وبخششی بخواهم.»

ماهی گفت: « اکنون چی چیزی باید داشته باشد؟» ماهیگیر گفت: « اومیخواهد امپرا تور شود.» ماهی گفت: « به خانه‌ات برگرد، اوقبلاً امپراتور شده‌است.»

مرد دوباره به خانه برگشت، به جای معین نزدیک شد، دیدکه زنش بالای یک تخت بلند طلایی نشسته است ویک تاج بسیار بزرگ طلایی هم برسردارد. دریکسو ، سپاهیان صف بسته اند ودرسوی دیگر نوکران وخدمتگذ اران. قد هر یک آنها از دیگری خورد تربه نظر میرسید. در روبه رویش گروهی ازشاهزاده‌گان واشراف وبزرگان قرار داشتند. ماهیگیر نزدیک زنش رفت وگفت: « زن، امپراتورشدی؟!» زنش گفت: « بلی ، من‌امپراتورهستم.» مرد درحالی که خیره خیره به وی مینگریست، گفت:

« امپرا تورشدن چی چیز خوبی بوده است، ها!» زن گفت: « شوهرجان، چرابایـد تنها امپراتورباقی بمانیم، من میخواهم پاپ یا پیامبر شوم.» مردگفت: « اوه! زن، زن، چگونـه میتوانی پاپ یاپیامبر شوی؟ درجهان دریک وقت تنها یک پاپ وجود میداشته باشد.» زن

گفت: «من میخواهم فقط پاپ باشم ، اینکه کپی ندارد، برو به ماهی بگو که مرا پیشوای ملهبی تمام جهان گرداند.» مرد گفت: «ماهی نمیتوانداین خواهش ترا بپذیرد.» زن گفت: «چقدر احمقانه است، وقتی میتواند امپراتور گرداند، میتواند پاپ هم بسازد، برو تلاش کن چیزی خواهدشد.» ماهیگیر رفت. لیکن وقتی به کنار بحر رسید، باد تندی میوزید، بحر توفانی بود ومثل آب جوشان میجوشید. کشتیها به روی موجهای بحر پایین وبالا میرفتند. میانهٔ آسمان کمی آبی وروشن به نظر میرسید؛ لیکن سمت جنوب آن کاملاً سرخ بود، تومیپنداشتی که اکنون توفان ترسناکی صورت خواهد گرفت. درچنین حالی مرد ماهیگیر را بیم برداشت، بهخود لرزید، زانوانش سست شد وعرق ترس ازپیشانیش جاری گردید، باآن هم به کنار بحر رفت وگفت:

«اوای مرد دریا،
بیابه من گوش بده،
وبرای زنم آلیس،
که بلای زندهگی من است،
اومرافرستاده تاازتو گدایی کنم وبخششی بخواهم.»

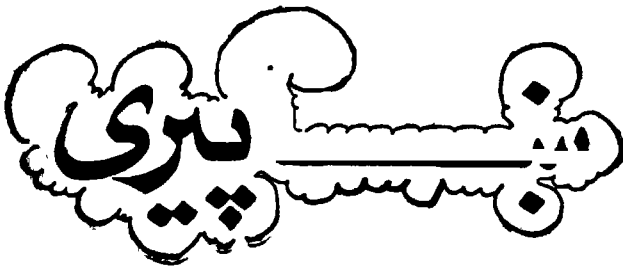
ماهی گفت: «اواکنون چی هوسی دارد؟» ماهیگیر گفت: «زنم میخواهد پاپ شود.»
ماهی گفت: «به خانه ات برگرد، اوقبلاً پاپ شده است.»

ماهیگیر به خانهاش برگشت، دیدکه زنش برتخت بسیار بلند وباشکوهی نشسته است. وسه تاج بزرگ جواهر نشان برسردارد. دردوکنارش صفهای مردان بزرگ وبادانش، باشکوه وشوکت ودبدبه ایستادهاند. چهلچراغهای گوناگون درچهار سمت میدرخشند. این چهلچراغها آن چنان بزرگ وبلند بودند که مثلش را دردنیاکسی ندیده بود. ماهیگیردر حالی که به این همه شکوه وشوکت خیره خیره میدید، گفت: «زن، آیاپاپ شدی؟!» زن گفت: «بلی، من پاپ هستم.» مرد گفت: «خوب زن، پاپ شدن چیز عالی وباشکوهی بودهاست، ها! اکنون باید راضی وخرسند باشی. بزرگتراز پاپی یا پیامبری برای توچیزی وجود ندارد.» زن گفت: «در این باره فکر میکنم.» بعد آنها به خواب رفتند لیکن زن ماهیگیر نمیتوانست بخوابد. تمام شب فکر کردکهچه مقامیمیتواند برتر ازمقام پاپ

باشد. واو پس از پاپ به‌کدام‌مقام دیگر باید برسد. صبح فرا رسید، آفتاب جهان را روشن نمود، اواز خواب برخاست. ازپنجره به بیرون نگاه کرد. به فکر فرورفت وبا‌خود گفت: «آیامن نمیتوانم جلو تابش آفتاب رابگیرم؟» بعد خشم وخود خواهی عجیبی اورا فراگرفت. لذابا شتاب شوهرش راازخواب بیدار کرد وگفت: «شوهر، برخیز نزد ماهی برو وبرایش بگو که من میخواهم فرمانروای آفتاب ومهتاب باشم.» ماهیگیر نیمه خواب بود؛ لیکن به مجردی که گپ زنش راشنید، سخت ترسید. ازیک پهلوبه پهلوی دیگر غلتی زد. بعد از تخت خواب پایین افتاد ودرهمان حال بانوعی زاری گفت: «زن، او زن، ازبرای خدا، آیا نمیتوانی به این مقام بزرگ وبا شکوه قناعت کنی؟» زن گفت: «نه، من بسیار ناآرام وپریشان هستم. تحمل آن‌را ندارم‌که آفتاب ومهتاب بدون اجازهٔ من طلوع‌کنند. مستقیماً نزد ماهی بروو‌بگوکه خواهش مرا برآورده سازد.» ماهیگیرترسیده ولرزیده نزدماهی رفت. به ساحل بحر نزدیک شد. توفان سخت وترسناکی بحر را فراگرفته بود. توفان چنان قوی‌و نیرومند بودکه حتی درختها راازریشه برمیکند وصخره هارا میلرزاند. آسمان دریک دم چنان تیره وتار گردیدکه هیچ جای وهیچ چیز دیده نمیشد. رعد وبرق چنان تند وتیز آغاز یافت که مورا براندام هرآدمی راست میکرد. بعد موجهای کوه پیکری درسطح بحر پدید آمدند، این موجها مثل شترمست میغریدند وبرصخره‌های بلندساحل‌سینه میساییدند. ماهیگیر ترسیده ترسیده گفت:

«اوای مرد دریا،
بیابه من گوش بده،
وبه زنم آلیس،
که بلای زنده‌گی من است،
اومرا فرستاده تاازتو گدایی کنم وبخششی بخواهم.»

ماهی گفت: «اواکنون چی میخواهد؟» ماهیگیر باربان ونیم زبانی گفت: «اومیخواهد فرمانروای آفتاب ومهتاب شود.» ماهی گفت: «هوسهای زنت‌از اندازه گذشت. اوسزاوار همان نهر کثیف است، برو دوباره به همان خانهٔ کثیف خود برگرد.»

آنها دوباره تادیرزمانی درهمان خانهٔ کثیف ووحشتناک میزیستند.

دق. حبیب ژباړه

په تیره زمانه کی یوه ډیره خودخواه او بی تربیې ښځه وه. دی ښځې دوې لونې درلودې. مشره لور یې هم د رنګ او صورت له پلوه ، اوهم داخلاق اوکړو وړوله نظره مور ته ورته وه. کشره لور برعکس پلارته ورته وه. مهربانه، با ادبه او ډیره هم ښکلې وه.

پرمور باندې یې مشره لور ډیره ګرانه وه اوډکشری لورڅخه یې ډیره کرکه کیدله. مور به له خپلی مشری لورڅخه ډیره ځارنه کوله ، مګر کشره لوربه یې تل مجبوروله چی له سهار څخه ترما ښا مه پوری په کارکی ورکه وی اوحتی خپله ډوډی هم په پخلنځی کی وخوری. نجلی مجبوره وه چی هره ورځ دوه واری لری ځای ته لاړه شی اوبو داوبو دروند منګی پراوږه کیږدی اوکورته یې راوړی.

یوه ورځ چی دځاه غاړی ته ولاړه وه، یوه بی وزله بوډی ورته راغله. زړی جامی یې په تن کی وی اوله نجلی څخه یې دڅښلو اوبه وغوښتی ، نجلی منګی ښه پاك ومینځه ، له او بو څخه یې ډك کړ اومرسته یې وکړه چی ښځه وکولای شی په آرامی سره اوبه وڅښی. کله چی ښځې اوبه وڅښلی مخ یې نجلی ته وروارا وه اوورویل:

- ته ډیره مهربانه اوباادبه نجلی یې. ستاددی نیکی او ادب په بدل کی به تاته یو انعام درکړم.

داښځه ښاپیری پرښتهوه،مګر دسوالګرو جامی یی آغوستی وی چی ځوك یی و نه پیژنی او وکولای‌شی پوه شی چی ځوانه نجلی ترکومی اندازی‌پر یی وزلو خلکومهربانه ده.
بودی وویل :

- زماانعام دادی‌چی لەدی وروسته هرکلەچی‌خوله پرانیزی له خولی ځخه بەدی ګلان یاقیمتی دانی‌را تویی شی. بودی داخبره وکره اوله سترګوپناەشوه. نجلی خپل‌منګی له اوبو ځخه ډك کړاو کورته راستنه شوه .

کله چی نجلی کورته ورسیده، موریی وربانده په قارشوه چی ولی‌یی ځند کری دی.
نجلی ځواب ورکړ :

- مورجانی، که می لږځه ځند کړی ما وبخښه .

همداچی داخبری یی له خولی ځخه ووتی پنځه سره ګلان ، دوی مرغلری او دوه ځته الماسونه یی هم له خولی ځخه تویی شول .
مور یی چیغه کره :

- دانوڅه دی؟ ستاله خولی ځخه مرغلری اوالماس تویېږی. داځه معنالری؟ښکلی نجلی ټول هغه ځه یی چی یی لیدلی اواوریدلی ووخپلی مورته وویل اوهرخبره به یی‌چی کوله لەخولی ځخه به یی سرەګلان اودالماسو دانی راوتلی .
موری وویل :

- مسەده! اوس چی‌داسی وشوه تومشره خوردی هم باید داوبودراوړ لولپاره وراستوم. راځه زمالوری وګوره چی دخورله خولی ځخه دی دخبرو په وخت کی‌ځەشیان تویېږی. باورلرم‌که ته هم دښاپیری ځخه داسی‌انعام ترلاسەکری ښادی اوخوشحالی به دی درپه برخه شی. د دی‌کارله پاره باید دځاه غاری ته ورشی اوکله چی یی وزله بودی دی‌ځنګ ته درغله بایدپه ډیرادب سره هغی ته منګی ورکړی‌چی‌اوبه تری وڅښی .
مشره لو ریی چی‌ډیر قهرجنه وەویی ویل :
نه زه اوبه راوړی نشم .
مور وربانډی چیغه کره :

ـ زه پرتا امر کوم چی لاړه شی. همدا او س به ځی .

لتی نجلی دسپینوزروښکلی منګی چی په کورکی یی درلوده، واخیست اوپه‌داسی‌حال کی‌چی ترژبه لاندی یی ښکنځل کول دخاه په لوری روانه شو .

ځاه ته لانه وه رسیدلی‌چی‌سترګی یی په یوی ښکلی نجلی چی‌ډیری نوی اوښکلی جامی یی‌آغوستی وی ونښتی، هغه ښکلی نجلی ددی ځمګۍ ته راغله اواوبه یی تری وغوښتی . داهماغه ښاپیری وه چی ددی دخورسره یی لیدنه کتنه کړی وه. دا واری دشاهزادګی‌جامی آغوستی وی چی‌ددی نجلی په اخلاق ارکړووړ و باندی هم پوه شی .

قهرجنی اوبد اخلاقی نحلی وویل :

ـ خیال کوی زه راغلی‌یم‌چی تاته اوبه درکړم ښایی داسی به فکر کوی‌چی دادسپینوزرو منګی می هم تاسی ته راوړی دی. که غواړی چی اوبه وځښی نولطفاً یی په‌خپلو لاسونوسره وځښه .

شاپیری وویل:

ـ ته ډیره قهرجنه نجلی یی. ستاددی بداخلاقی‌اوقهرله کبله تاته یوانعام درکوم: له‌دی نه وروسته هروخت چی خبری وکړی له خولی به‌دی ماران ،ځنګښی اوصحرایی موږکان ترپ‌کی. شاپیری داخبره وکړه اوپه تلوارسره‌له سترګوپنامشوه. قهرجنه نجلی هم‌په تلوار کورته را ستنه شوه .

مورچی دلورد راتلو انتظار یوست له کوره ووتله اوسترګی په لاره وه .

همداچی مور خپله ګرانه لورو لیدله وویل:

لورجانی راته ووایه څه دی وکړل؟

تهر چې نجلی دغهلی موردخولی پیښې وکړی او وویل:

- لورجانی راته ووایه څهدی وکړل!

داخبری چې وکړه لهخولی څخه یی ماراو ځنګښی را ترپ کړل.

موریی په ډیری ویری سره چیغه وکړه:

- داڅه شیدی؟ حتماً دا ستاد خورکاردی. ډیرښه.حق بهیی په لاس ورکړم. مورخپلی کشر ی لورتـه ورغله. تر هغه چې یی کولای شوای ویی و هله . خوار کی نجلی وتښتیده او کورته نژدی په یوه ځنګله کی پټه شوه . یوځوان شهزاده چې دښکار څخه راته، نجلی یی و لیدله . د نجلی په ښا یست مین شو او پـو ښتنه یـی تر ی وکړه چه ولـی .یو ا ځی ځنګله ته راغلی اوژاړی .

نجلی وویل :

- مورمی له کوره شړلییم.

داخبره یی وکړهاوله خولی څخهیی پنځه شپږمرغلری اوخودانی الماسه ولویدل،شهزاده حیرا ن پاتی شواوله نجلی څخهیی غو ښتنه وکـړه چې دخولی څخهیی مـرغلر و او الما سو دراوتلو علت بیان کړی .

نجلی هر هغه څه چیلیدلی او اور یدلی وو ،ټولیی ځوان شهزاده ته وویل. شهزاده پر نجلی مین شو. هغه یی خپلقصر ته راوستله او واده یی ورسره وکړه ؛مګر دخورله خولیڅخه یی د ومـره ځنګښی او صحرا یـی موږکان و د تل چې مـور یـی په تنګ شوه او لهکوره څخه یی وشړله.

یازوچی: نور خان رحیموا
اوزبیکستان ـ سعادت مجله سی دن
۲ نچی سان، ۱۹۸٤
نشرگه تیار لاوچی: مراد همدرد

میرزا اولر نیکبگه درس تیارله گنی چیققن ایدی. لیکن او یین گه مشغول بولیب قالدی. بیر زومده اوی توس توپلنگ بولیب کیتدی. اولر بیر بیرلریگه یاستیق آتیشر دی. پیش‌باشلر اطرافیده‌گی رابعه ایسه باغچه ده اور گنگن قوشیغی نی ایتیب اویین گه توشر دی :

تاغ لر باشی تومن، تومن
سوکیله دی، بی بی جا ن
آق تـاش ، دو لــه نــه
سوکیله دی ، بی بی جان

رابعه قوشیغینی دوام بیره آلمدی. یوز یگه یا ستیق کیلیب توشدی. قیز چه نینگ با شی آرقه گه آغیب ، بورنی آغریدی ، عمه ، او ! او ! بقیر دی آوازی با ریچه ایـر کین نی قره‌تـنگ، اور یتی

ایرکین تیلینی چیقریب ، ا فتینی بور یشتیر د ی .

چقیمچی ایا غی آستیده گی پخته سی بیغیلیب قا لگن ایکینچی یاستیق‌نی آلیب باشی برابـر

کوتر دی. قیچان اوردیم سینی؟ یاستیق اوزی تیگیب کیتدی‌کو ، منه سینگه .

ـ عمه ،

ـ وای اولمه سم بو قنقه جینی لیک تغین؟ نیمه قیلیپسنلر اوزی، شوم تکه‌لر !

حا لمه ایشیک‌دن کیره سالیب جورای‌کیتدی. یاستیق نی باله نینگ قولیدن تارتیب آلیب، اور یندریغ ده‌گی قیشه ییب کیتگن کورپه لر اوستیگه اولا قتیر دی .

قیز چه کوز لرینی کته، کته آچیب عرض قیلما قفه باشله دی :

ـ ایکی مرتبه اوردی. ینه اورماقچی دی .

ـ بولدی دیدی غضب بیلن عالمه ، کیین باله لر تمان یور دی .

سیز لرنینگ تعذیرینگ‌نی بیر بیریب قـویمه سم می !

میرزا اوزینی ایشیککه اوردی. ایرکین سکرب پنجره تاقچه سیگه چیقدی؛ اما قا چمه دی . عالمه قیرق یاش لرگه باریب قالگن بیوه. او ایرکین نینگ تعذیرینی بیرمه دی . هر دفعـه شونقه دیگنی بیلن حالی نه رابعه نی ،نه ایرکین‌نی بیر بار هم چیر تگن ایمس .

ـ کونیم قورسین. کیچگه چه تینمی من. ایر کین الم بیلن قره دی .

شوم تکه! حاضر گینه ییغیشتریب چقیب کیتگن ایدیـم ـ کو.

ایرکین کورك تیشینی کورسه تیب یلجه یدی .

ـ کوله دی ـ یه! عالمه غضب بیلن توشک نـی سیلـکیب قـاقدی .

سین قرب تور ، حال آتینگ کیلسین. اینده مگن سری حدینگدن آشیب کیتیپسن .

اوشه اوی نینگ اورته سیده ققیب تورگن رابعه عمه سینینگ یانیگه کیلدی . موشوك‌که اوخشب سوریکه ند ی .

عمه جانیم، مهربانیم !

کیین گی سوز عالمه نی ایر یتدی، مهری تا ولنیب قیزچه‌نی قوچاق له دی. یوزیدن اوپیب بغریگه باصدی .

ـ شیرینیم ؟

کیین ایرکین گه یوزلندی :

ـ ایندی بولدی. قلتیب کیتیسن. رابعنی لری سوریب اوی‌نی بیفیشتره‌باشله دی .
ـ آتنگ نی اویلنتیریب سیز لردن قوتیلمه سم بولمیدی .
ایر کین قوا غینی اویدی خومره ییب قره دی :
ـ اورسم ،سوکسم میندن گونگلی قاله دی، دیب ایـنده می اویلب یوره ویسر مسم، منه باشیم گه چیقیب آلدینگلر. بونداق‌اویلب‌قره سم ،میندن آنه چیقمیدیگن گه‌اوخشیدی. مکتب‌دن اوز ینگ ا یمس ، کرتینگ بیلن بکسینگ کیله دی . ایر ته دن کیچ گه چه تـوپ تیپیش د ن با شینگ چیقمیدی. یا یلغان می ؟ ! راست سین گینه نی اویلب جانیم تکه ، یوکه. اویگه کیچ کیله سن . نه در سینگ نـی اوقیسن ، نه او قاتینگ نی وقتیده ییسن . کیر ـ چیرییوره سن . اوکنگ نی ییعله ته سن. آننگ نینگ یوق لیگی بیلینمه سین دیب، آق یوریب، آق تره سم ... یوق مـنه عاقبت.
کوندن ـ کون قولاق سیز بولیب کیتیسن. ایر کین نینگ قیسر لیگی توتدی .
ـ ایشینگیز بولمه سین مین بیلن !
ـ شونقه می حالی ؟! عالمه ایرکین نینگ یوزیگه قتتیق تیکلدی.
ـ شونقه دیگین .
ـ عمه ،
او نینگ کوزلریگه باقر ایکن عالمه یی اختیار یومشه دی .
ـ یخشی، بودفعه هم کیچیر دیم . بار اویـنه .
عالمه قولیده سو پور گی ایر کین نینگ آرتیدن قرب قالدی .
کوزی گه یاش ایله ندی، کیلینینی ایسله دی .
« ایسیز گینه گل! قنده‌ی کیلیشگن، قنده‌ی چیرایلی عیال ایدی! کوزلری بـونچه اوخشه مسه ایرکین نینگ ! بیکار گه اونی خفه قیلدیم. باله ـ ده، شو خلیک قیلسه نیمه قیلپتی »
عالمه شوگونی ایرکین توغریسیده او که سیگه هیچ نیمه دیمه دی .
فقط « خاتینینگ نینگ‌بیلی‌هم اوتدی ، ایندی‌اویلن» ، دیدی ، خلاص. توشک‌ده عمه سی‌بیلن آته سی نینگ گپی لی تینگلب‌یاتگن ایر کین نینگ قو لاق لری دینگ بولدی . آته سی‌نیمه دیپر کن؟

ـ آنه سیز گه رخصت ، کیلین قیدیره ویرینگ، سیز گه یا قفنی مینگه یاقه ویره دی :
هر کونی قوچاقلب یاته دیگن ایرکین آته سیگه تیسکری اوگریلیب آلدی. ایککی قولینی تیزه سی آره سیگه تیسیب او خلپ قالدی. توشیده آنه سینی کـور دی...
گل همشیره ایدی. او اوشه آق خلته ده اوغلی نینگ توشیگه کیر د ی .
« تیز یاردم» موتری دن توشیب، مکتب تمانگه یوردی. قولیده دارولر بکسی ایمس، عادی خر ید بکسی بار ایدی .
ایرکین اونی پنجره دن کوریب تورردی. سیوینیب کیتدی . صنف نی باشیگه کوتریب کیلیپتی.
ـ باله‌لر قره نگ لر ، آنم کیلیپتی. او تیریک ایکن، تیریک !
ـ دیگنچه اوزی نی ایشیک که اوردی .
قیزیق، آنه جانی او بیلن قوچاق آچیب کوریشمه دی. شاشیب بکسینی تیتکیلـه دی ده. ایککی دانه یومشاق کلچه آلیب اوزه تد ی .
ـ آل اوغلیم، بیرنی رابعه گه بیر ،مینی کوتینگ لر ،مین البته کیله من. ایرکین بیر آنه سیگه بیر قولیده گی کلچه گه قره ب داو دیره دی. آنه سی موتر گه اوتیریشی بیلن اوهوشیگه کیلیب آرقه سیدن یو گور دی .
آنه کیتمنگ ! آنه جان ، آنه ، آنه ، آنه !
عثمان چوچیب اویغاندی. اوعلی نینگ ایلـکه سیدن توتیب اوزیگه قره تدی .
ـ سینگه نیمه بولدی، ایرکین بای، نیمه، توش کور دینگ می ؟ !
ایرکین باشینی کورپه گه بورکب آلدی . کوزینی یومدی. توشینی اوزیلگن جاییدن کورماقچی بولدی. آنه سینی اویله دی. کوزیگه یاش تولدی.
ایرته لب آته ـ باله مکتب گه شاشیلیشدی . ایرکین بوییل او چینچی صنف ده . آنه سی ، اوفوتوچی. یوقاری صنف لرگه درس بیره دی. اولر مکتب حویلی سیگه قدم قوییش لری بیلن زنگ اوریلدی.
ـ انه خلاص ، دیدی عثمان، کیچیکیشیمیز گه آز قالیب دی.
ـ اگر آننگ بولگنیده بیزنی ایرته اویغا تگن، نهاریمیزنی هم تیارله گن بولر دی ، ارغلیم ؛
ایرکین قدمینی تیز لتدی ، «آنم اقیسی آنم ؟ کیچقورونگی ایتگن. ینگیسی می ؟ » کونگل ین کیچیر دی.

ایرکین مکتب دن اوز وقتیده قیتدی —

ـ نیمه یار، عمه .؟

عالمه دسترخوان یازرکن، چهره سی آچیلیب تورگن‌جبه‌نی‌گه مهری تاولنیب‌قره دی.

ـ قیمه‌لی مستاوه پیشیریب قویدیم. او تره قال، تای چاغیم.

ایرکین یکسینی سوری (چپرکت‌ـ چار پایی) چیتیگه قوییب اوتیردی . عالمه چینی‌ده اوقات آلیب کیلدی .

ـ منه، آش بولسین .

ـ عمه، سیزگه بیر نرسه کورسه تی‌می؟ ایرکین قاشیق نـی قوییب، یکسینی تیتکیله‌دی. دفتر ینی آلیب اوزه تدی .

ـ منه !

عالمه یا زو دفتر ینی آلدی. سوری چیتیگه اوتیریب ورقلماقه باشله دی.

ـ بلی، اوغلیم خطینگ چیرایلی .

نمره لرنی کورینگ سیزـ دیدی ، ایرکین مقتنیب. مینگه بیر ینگ. دفترنـی قیته دن ورق له دی .

منه! بیش! ، منه! بیش! ، منه، منه!

عالمه خرسندبولیب اونینگ ایلکه سیدن قوچدی .

ـ بلی اوقوچی دیگن بونداق بولیب د ی. یشه، ایرکین بای!

ایرکین‌ـ یخشی باله بولیش گه ا وزـ ا وزیگه سوزبیرگن. اینگه مهم،عمه سی نینگ کیلدن چیقمیدی. او ینگ غشیگـه تیـگمیدی . بوقسه، عمه‌سی زیریـکه دی. اینگلنینی کیلیب! ینگی آنـه ، تاپسه، اونده نیمه بوله دی ؟ بیرهفته دن بویان عمه‌سی بیلن بیرگه یا تیتی. حاضرعین پخته بیغیم نیربمی. آنه‌سی اوقوچیلرنی‌دله‌گه آلیب چیقه دی. اویگه بیرقیسی محل ده قیـته دی . بوروقـت ده.ایرکین عمه‌سی کینگ قیلیب سالگن یومشـاق اورنیده اوخلب یاتگن بوله دی. آنه بولسه اویغاتمه دی. بیراوزی اوییگه چیقیب‌کیته دی.

عمه‌سی ایرتک ایتیب بیر دی.

بیرمحل ده‌کوچه ایشیک آچیلدی، قرانغولیک ده ایرکک کیشی یوتلدی . سل اوتمی اوی گه آته سی کیریب کیلدی.

- اوخله، ایندی- دیدی، عالمه کورپه نی اونینگ ایلکه سیگه تارتیب. آتنگ نینگ او قاتیلی اسیتیب بیره ی. ایرکین‌نینگ اویقوسی قاچدی.دهلیزده آته سی‌بیلن عمه‌سی‌گپ- لشیب اوتیریشر دی.

- باله لرینگ یاش، کونیکیب قالیشه دی - دیدی عالمه پست آوازده :

فقط توی نی تیزلتیش کیره‌ک. هه‌دیمی قاره یامغیر باشلنه دی.

حرکتینگ نی‌قیل. باله لرینگ اوزینگه نصیب قیلسین. آنه نینگ اورنی باشقه ایکن.

عثمان قولینی رویپاککه اریتدی. کفت لرینی تیزه‌سگه قوییب چوقورآه تارتدی. پیشانه‌سی تیزلشیب اویگه تالدی کیین .

- قتی پخته بیر یاقلی پوله ویرسین چی، بویاغی‌بیرگپ بولر- دیدی‌واورنیدن توردی. ایرکین خیال گه تالدی.

حاضر عمه‌سی عادت ده‌گی دیک چراغ نی اوچیره دی وکیلیب یاته دی، شونده همه یاق قاپ- قرانغو بولیب کیته دی.

... بوویم هم، آنم هم اولیب قالدی- اوبلردی او؛ « اولگنلر اودنیاده اوچره- شه دی» دیگن لرینی ایشیتگنمن. راست د نهم بوویم آنم نی کو رگن میکن؟ مین‌چی، آنه جانیم نی نخواهد ایندی هیچ قچان کورمه سم؟ آنه جان !

یوره گیدن آچیلیب چیققن الملی نداعمه‌سی نینگ قولاغیگه« عمــه جان، ! ...» بولیب ایشیتیلدی .

- نیمه دیسن تای چاغیم ؟

ایرکین کوزیاش لرینی ارتیب عمه‌سی تمان گه قره دی.

- ...کیلینگک، تیترایه، فورقیب کیتیاپمن، عالمه قولیده‌گی تاواق‌نی تاقچه گه قوییب، یقین کیلدی. باله تینگک یانیگه چوزیلدی، پیشانه سینی وایلکه لرینی سیله‌دی.

- « آزیب کیتیب دی‌باله بیچاره.ایس‌تتیگنده آنه‌دن‌ایریلیش‌یمان! آنه سینی‌یوقلیدی.»

ایرکین عمسی نینگ بوییدن محکم قوچاقله دی:

ـ سیز، همه دن یخشی سیز.

ـ اوغلی قال، قوزیم.

ایرکین عمسی نینگ قولیتغی گه سوقیلدی.

• • •

یغیم- تیریم دن تری توی بولدی. اوشه کون اوشه‌یادیده مکتب دن کیلیغی بیلن، رابعه ایتدی:

ـ اکه، عمم بیزگه آنه تاپیپدیلر، حال آلیب کیلیشه دی، ایلی سیوینیب.

ایرکین، کتته ینگیلیک ایکن‌ـ کو، دیگن دیک آغرینیب بیرقره‌ب قویدی ده، اویگه تامان یوردی. اونی، هیچ کیم، حتی تندیرگه نان یاپه یاتگن عمه‌سی هم سیزمی قالدی.

اوی ایچی بوم ـ بوش. آنه‌سی نینگ ترسه لری تربکی اویگه تاشیلگن. ینگی کوچ او چون بوشه تیشگن بولسه کیرکک، شا شیب دیوارگه قره‌دی. آنه جانی نینگ صورتی (عکس) یوق ایدی.

ایرکین دهلیزگه، اوندن تربکی اویگه آتیلدی.

ـ انه او!

آستانه ده توخته دی. روبه روده پنجره تاقچه سیده او شه چوکات لی صورت توره ردی. صورت گه اوزاق تیکیلدی، اما یغله مه‌دی. کیین خود دی بیر اوا تیگنه! دیه یاتگن دیک خوف بیلن قول چوزدی. ساوق آیینه‌گه لبیلی باسدی. آزغین یوزیدن ایسیق کوزیاشی سیزیب آقدی، لب لری پیچیرده دی:

ـ آنه جان، سیزنی بشیریب قویه من، هیچ کیم تاپالمیدی. مین سیزنی اوتگه کورستمی من! ایشیتیپسیز می، آنه جان کورستمی من! شونده‌ی دیب میکین بوریلدی. ایوا نده گی سوریی تگیگه قوریلگن بیر توله گه توشدی. کویله گینی یچیب، صورتنی اوئیلیمیلو رمه‌دی‌ده اینگ ایچکری جایگه، سوری نینگ سمت تاقچه سیگه قویدی. ایمکلب چیقیب، آیینه‌کوزیده‌ی‌ـ تیر قیش‌نی تیر کیتدی ینگیل تین آلدی . .

تنديريانيدن او تيرگن، عمه‌سی چقیر دی :

ـ ایرکین جان ، سوکیلتیر ، تای چاغیم !

ایر کین تندیر یانیده‌گی بوش کاسه ده سوکیلتریب قویدی . کیین چونقیدی و تندیر ایچیگه قره دی. قودالرگه اتب یا پیلگن یاغلی پتیر لرقیزه ایب پیشیبدی. عالمه اوزیش دن آلدین سواوره باشله دی. نان هم ایرکین گه « ینگی آنه» نی ایسلتدی. غشی کیلدی :

ـ توکیل- توکیل. نانینگیز حاضر همه سی توکلیب کیته دی.

ـ بارنری تور ، دیدی عالمه ایسیق دن بورنینی جییریب ، نفسینگ قورسین :

قیزیق ایرکین نینگ د عاسیدن کیین نان لر بیرین ـ کییتین کول‌گه یومه‌لی باشله دی. عالمه شاشیب قالدی. حتی‌قولینی‌کوید یریب آلدی. خوناب‌آشدی. کاساونی‌آتیب‌یوباردی. ایرکین سکره ب چپ بیر دی؛ ایوان گه قرب قاچدی، اوندن اوی‌گه کیردی. قوشنی خاتین‌لر سوپره اطرافیده او تیریب سامسه، قتلمه قیلشه یاتگن ایدی .

ـ ایرکین جان ، کیل‌بویاققه- دیدی خیری خاله ، سینگه بوگون ینگی آنه کیله دی‌بالم. گپ گه توردی خاله آره لشدی :

ـ رحمت‌لی گلی یخشی ایدی. الم‌بی شفقت ایکن ، یاش وقریگه برابر ایکن. جایی جنت ده بولسین. ایشقلیب کیله دیگن خاتین انصافلی بولسین ! دیگنی ایر کین نینگ هشیی کیلتیر دی. کیله دیگن خاتین کوزیگه دیوو الوستی بولیب کورینـدی . توستدن (دفعتاً) آیاغی آستیده‌گی چاینک‌نی فوتبال توپیده‌ی تیپیب یو باردی . چاینک آستانـه چهار چوبی تگیگه یا تقیز یلگن تاش گه تیگیب چیل چیل سیندی . ایرکین‌شا لچه گه‌توکیلگن شمه‌لی باسیب ایشیک که آتیلد ی .

شو کونی آقشام اوی گه قونی- قوشنی، اوزاق ـ یقین قریندا‌شلر ییغیلیشدی. ایوا نده شو خلیک قیله یاتگن باله لرنی کیم دیر :

ـ بارینگلر ، کوچه ده اوینگ‌لر ، حاضر کیلین کیله دی دیب هیده دی.

باله لر آره سیده ایر کین هم بارایدی. کسل قوزی دیک هر بیر هر بیر ده توریب قالر اپازنی هم پسند قیلمی قی و چوقیلیب اوینه یا تگن یلنگ اباق کوپلکچن چهره سی آچیلگن

باله لرگه روشن کوز لرینی تیکیب بعضیده اوزی هم قوشیلیب یو گوریب کیتر دی .
بو بیشده کوچ آر تیلگن یوک موتری کوریندی . باله لر شو تمانگه چاپدیلر :
کیلیشدی ! کیلیشدی !
- تازه سوپوریب سرسیپیلگن کینگ کوچه اورته سیده شلویره ب تورگن ایرکین‌گه
تانیش‌کیشی او شقیردی :
-هاو، باله! قاچ یولدن. کورمه یپس می . موتر کیلیپتی. موتر چراغی نینگ کوچلی
نوریدن باله نینگ کوزی قمیشدی، اوزینی چیت گه آلدی . کیلین کیلدی.
آننگ بیلن کوریش‌می‌من می؟ دیدی عالمه. ایرته لب مکتبه گه حاضر لیک کوره
یاتگن ایرکین گه، یخشی ایمس، کیر کیلینگ آنه دیگین. قچان گـه چه قـاچه‌سن؟ آننگ
خفه بولیپتی. اوجـوده‌هم یخشی عیال. رابعه‌نی‌قره ؛ الله قچان تاپیشیب آلدی. کورسنگ
هوسینگ کیله‌دی.قوغیرچاق دیک‌قیلیب‌یسه تیب‌قوییبدی. یوره قال اوزیم‌باشلب‌کیره‌من.
ایرکین ییرگه باقدی. بکسی باغینی محکم اوشله گن چه،
- کوردیم، دیدی.
- قچان؟ قچان کوردینگ ؟
ایرکین باشینی کوتر دی.
- تامگه چیقیب کوردیم... حویلی سوپوره یاتگن ایکن .
عالمه کولیب یوبا ردی.
- وای تینتگ - ای ، شوهم کور یشیش بولدیمی ؟ اخیر مونداق ایشیک دن اسلام
وعلیکم آنه جان، دیب کیرمی سن می، تای چاغیم! ایر کین تیرس بوریلیب کیته باشله دی.
قدمی تا باره تیز له شیب باره ر د ی . او، او جا ن د ن شیر ین آنه جانینی هیچ کیم گه
الیشمیدی. هیچ کیم اوز آنه جانی اورنینی باسا لمیدی. «آننگ» ایمیش‌بیگانه بیرخاتین‌نی
ایندی او قنده‌ی قیلیب «آنـه» دیب اتیدی.
- دماغی اچیشیب، خوار لیگی کیلدی، عمه‌سی نینگ .

های قییاقه؟ مکتبینگه حال ایرته ـ کو، نهار قیلیب کیت، دیگه نیبی ایشیتمه مه دی هم بو گوریب کیتدی .

ایرکین بیران نرسه دن رنجیسه یا که آنه سی ایسیگه توشیب قالسه هیچ کیم بیلن کیلشه‌س صنف د ه گی اینگک آرقه چوکی گه باریب اوتیریب آلردی. شوخ، بی آرام صنف داش‌لر، ایسه آنه سی و فا ت ایتگنیدن سونگک اونی ایه یی دیگن ، فعل کیفیتی گه قره ب معامله قیله دیگن بولیب قالیشگندی. او بیگک بوگون آرقه چوکی گه باریب او تیر گنی نی کوریب اور تاق لر ی هم عادت ده گیدن پست راق آواز ده گپیر یشردی، شوحلیک قیلماقچی بولگن لری ایسه تشقریگه چیقیب کیتیشدی. باشیبی‌قوللری اوستیگه‌قوییب‌حیالگه بیریلگن ایرکین نینگک قولاعیگه صنف داش قیزلر نینگک شیویر ـ شویری چلیندی :

ـ آنه سی اویله نیب دی...

ـ وای بیچاره ـ ای...

ـ اوگی آنه، اوگی‌ ـ ده...

ـ یوق اونی مین بیله من، یخشی عیال .

رنگک چالیبب صنف گه اوقوتوچی کیریب کیلد ی . یوق لمه قیلد ی ، ینگی درس مر صوع ی‌تخته‌گه یاریب چیقدی. صنف‌ایشیگی سیکین گیمه تقیله دی. اوقوتوچی‌ایشیت‌می گنی نی د و ا م ایتیر یو بسر دی. لیکن هر ر سه دن حبر دار زیرک اوقوچیلر الله قچا ن سیر یشگندی ایشیک ینه تقیلـه دی.

ـ ایشیک تقیله یا پتی ـ دیدی باله لردن بیری. بیر یلیب درس توشینتیره یا تگن اوقو توچی ملال کیلگندیک تباشیرلی قولینی لته‌گه اریتدی، باریب ایشیک‌نی آچدی .

اوقوتوچی نینگک آوازی صنف گه ایشیتیلیب توررر دی :

ـ ایرکین نینگک آنه‌سی؟ نیمه ایدی؟ خوب ، خوب، حاضر، دیدی ده. سونگک ا و اوتیرگن لرگه یورلندی . ایرکین، آننگک کیلیبدیلر . چیقین چی.

ایرکین حاضر اورنیدن توریشینی هم، تورمس لیگی نی هم بیلمسدی. لیکن توریشی نشقری گه چقیشی کیره‌ک. چونکه اوقوتوچی هم، صنف داش لری هم ایشیک آلدیده گی

عیال هم اونی استقبال ایتیب توریشیب دی. اونینگ باشی، بوتون تنه‌سی عین پیتده تاش ده‌ی آغیرایدی. بوآغیرلیکی کوته ریش، فکرو اونی وجودینی اوره‌ب آلگن قره‌مه‌قرشی، اچیق کیسکیر تویغولرنی ینگیشی اوچون اونگه ثبات، برداشت‌وقوت کیره‌ک ـ ایدی. اونی تونا وکونی تـو شیده کورگن دی . اونی سورب، اونی یـادلب، بکسینی آزیق‌ـ اوقات گه‌تولدیریب کیلیب‌کیتگنده. اوتوش، ایدی. حاضرایسه، بولرنینگ همه‌سی اونگیده تکرارلنه یاتپتی . فقط‌کیلگن آدم‌آنه‌سی‌ا یمس، باشقه عیال... اوناعلاج قوزغه‌لیب ایشیک تامان‌گه یونلدی.

جمجیت (بی صدا) بنانینگ اونگ طرفیده‌گی پنجره اطرافیگه سوینگینچه عیال‌ـ اونـی کوتیب(استقبال) تـوره ردی. عیال گـه قره گیسی هـم کیل مه دی. باشینی ییردن کوترمی اونینگ یانیدن اوتیب کیترکن :

ـ‌اوغلیم ایرکین جان، د یدی عیال التجا بیلن. تنه‌سیده‌گی تاش ده‌ی آغیریوک قره مه‌ـ قرشی تویعولر گردابیده چیقه لیب باره یاتگن ایرکین توحته دی. الم بیلن عیا ل یوریگه تیکیلدی.

ـ نیگه کیلدینگیز؟ نیگه؟

ـ ایسیغده‌بیب آلگین دیب نان کیلتیر گن دیم، اوعلیم.

ـ کیره‌ک ایمس، نـانینگیز هم، ا وزینگیز هم.

اوشه کونی مکتب دن قیت مه‌دی . کیچگه چه کوچه لرده تیتره‌ب یوردی. اویگه‌ـ کیلگچ ایسه هیچ کیم بیلن گپلشمه د ی، سوری نینگ تگیگه توشیب آنـه‌سی صورتی نینگ یوزیگه باسیب اچیق ـ اچیق ییغلب آلـدی:

ـ ایرکین، های ایرکین! عمه‌سی نینگ تاوشی اونینگ هـوشیگه کیلتیردی.

اوایسته می تشقریگه چیقدی . هارغین توریب قالدی:

ـ باله جانیم ، آچیقیب کیتگن دیرمن، اوقاتلن می من می؟

آننگ سین اوچون قیناق شورباچیقه ریب بیرودیله:

اوشونده گینه بوگون توز هم تاتمه گنینی ایسله‌دی. شوربانی تیز گینه ایچیب آلدی .

آرتیق چه سوال وجواب لردن قوتولیش اوچون توشکك که چوزیلدی .

• • •

ایرته لب کییم لربی کییرکن، اویگه آتـه سی کیریب کیلدی.

عثمان بالهگه باشدن ـ آیاق قره دی.

ایرکین اونغیسیز (ناقولی احوال) لنیب کـوزینی آلیب قاچدی.

نیگه اویگه کییرمه یپسن- دیدی عثمان یومشاق، ایرکه اهگن آهنگدده قبی یـور نهار- قیلـه میز .

ایرکین عمه سیگه بیرقرهب قویدی، ناعلاج اونگه ایساغ تشله دی.

ایوان زیبه سیده تورگن عیال گه یقین لشرکن یوزی، قولاعی گه چه لاوولر دی:

ـ سلام .

عیال اونی قوچـاغیگه آلـدی.

ـ قاچاق باله ، نیگه کیره وبرمیسن ؟ مین سیبی کورگیم کیله دی. سین ایسه اوتیر ، نهار تیسارلیمن .

ایرکین آینه وندایوان دهگی تحته سوپه گه چیقدی، اوتیریب. تیرسگینی خان تخته گه قویدی. عثمان اوغلی بینگك روبه روسیگه اوتیردی، ریمدن قرهدی .

شوپیت یاتاق ایشیگی دن رابعهمورهلهدی. صدف دیكتیش لربی کورسهتیب جیلمهیدی :

ـ اکـه ،

قولیبی آرقهسیگه قیلیب یقین کیلدی:

ـ منده نیمه بار؟

ایرکین ایلـکه قیسدی:

ـ منه، رابعه ینگی زرد وپپی سینی کوز- کوزلب باشیگه کییدی، آنم بیردیلر. سین هم بیرنی کیده یاتسنگ، هرنـرسه بیره دیلر.

ایر- عائین کولیشدی. ایرکین هم ایلجیدی.

« ینگی آنه» اولرنی نهار گه تکلیف ایتدی. چای قوییب ازهتدی.

- آل، اوغلیم.

ایرکین یرق ایتیب قره‌دی، کوزلر اوچره‌شدی.

اوعلیم! آنه‌سی هم شونده‌ی دیمس میدی؟» ایندی شومنینگ آنم می! یوق! آنم گه هیچ هم اوخشه میدی. آنم چیرایلی ایدی. اوزی... آوازی!

- بوله قال، دیدی عثمان چاپبی حوپ لب، کیچ قاله میز.

آنه- باله مکتب گه جونه‌شدی.

ایدی هرکونی مکتب گه آنه سی بینگ آلدیدن چیقیب کیته دی. بیراق آنه سی قنچه‌لیک اورو نمه سین، اوقـاوا ق آچمس، هیـچ کیم گه بیلد یرمی گاه گاه سوری بینگ تگیگه توشیب چیقردی؛ اما عیال بونی الله قچان پیقه گن ایدی.

• • •

ایرکین کیلدی. کییم لریبی المشتریش اوچون اویگه کیردی، انگره بیب قالدی. روبه روده‌گی الماری اوستیده آنه‌سی بینگ صورتی توررردی.

- کیلدینگ می، او غلیم!

اوگیریلیب قره‌دی. آنه‌سی. نیمه قیله ربی بیلمی قالدی. باله گیسم...

ایرکین نینگ یوره گی آرزیق دی، توست (ناگهان) دن یاروغ عالمگه چیقیب قالگی دیک حس قیلدی اوزینی. ایندی بیلدی. عیال مصما، قیناق مهری بیلن آنه‌سیگه جوده - جوده اوخشرکن.

بیردن اوزینی عیال نینگ قوچاعیگه آتـدی:

- آنه!

• • •

ایرته‌سی آقشم ایرکین آنه سیگه چیرایلی پست کارد تقدیم قیلدی. اونده دانه دانه قیلیب شونده‌ی سوزلر یازیلگن ایدی:

«آنه جانیم، سیزنی بیره مینگیز بیلن تبریک لیمن. بحتمیزگه ایندی سیز اولمنگ، اولمنگ سیز! اوغلینگیز ا یرکین.»

عبدالصمد قیومی وزیرتعلیم وتربیه

کاربرد مؤثر رهنمودهای
ح . د . خ . ا . درعرصهٔ آموزش وپرورش

دراینجا ودراین مقطع زمانی، که به مناسبت یک امرعظیم وارجمند یعنی« تجلیل از بیستمین سالگرد حزب دموکراتیک خلق افغانستان» مطالبی رابه پیشگاه خواننده‌گان گرامی ارائه مینمایم، بسیار شایسته‌خواهد بودکه سخن خود رادر رابطه‌بامسألهٔ فرهنگ وبالوسیله مسألهٔ آموزش وپرورش خلاق ونوین درکشور آغاز نمایم؛ ولی قبلاً باید متذکر شوم که انقلاب درکشور مابه پیروزی رسیده‌است؛ انقلاب‌ادامه دارد؛ پروسهٔ انقلابی درکشورما تحکیم میپذیرد؛ ادامهٔ انقلاب باپیشرفت‌وگسترش‌تعلیم‌وتربیه پیوند ناگسستنی‌دارد. بنابراین، ایحاب منمایدکه به خاطر تحقق کامل آرمانهای انقلاب هرتبعهٔ‌افغان باسواد باشد تابهتر بتواند از انقلاب‌ودستاورد های آن شجاعانه دفاع نماید وتاآخرین‌رمق زنده‌گی باانقلاب همدم وهمنوا وهماوا گردد.

باری محققان ودانشپژوهان آگاهی خواهند داشت که سیر تاریخ، مدنیت، فرهنگ ونیز آموزش وپرورش درکشور ماسخت شگفتیزا واعجاب انگیز بوده است. بنابراین، تشخیص درست فراز وفرود این سیرشکوهمندفرهنگی وشناخت علمی وآگاهانهٔ آن بدون شک، نخستین گامی خواهد بودکه درجهت بهتر گردانیدن آن مسیر طولانی تاریخی و حفظ تداوم شایستهٔ سنتهای متعالی ودرخشان گذشته، برداشته میشود. به عبارت دیگر، شناخت درست گذشته وتشخیص‌دقیق حال میتواند انقلابیون ومبارزان دلیر ونترس رادر

مسیر رشد بهتر وشگوفانتر قرار دهد. به همین مناسبت، به جاوبه مورد خواهد بود که از سیر تاریخی وفرهنگی کشورمان به‌اجمال واختصار یاد نمایم، سپس‌به تحلیل وتجزیهٔ وضع آموزش وپرورش درکشور بپردازم وتاآنجا که‌وقت یاری دهد، خوانندهٔگان گرامی‌رادرروشنی اهداف عالی تعلیمی و تربیتی کنونی، که خود درپرتورهنمود های حزب ودولت انقلابی ماتحقق پذیرفته یامیپذیرد، قرار دهم.

آری، افغانستان کنونی وانقلابی که روزگارانی به نام« آریانا»وبعد به نام« خراسان» یاد میشده در درازای سده‌های بیشمار، نوردانش ومعرفت به سراسراین خطهٔ کهن وباستانی، درخششی‌عظیم وچشمگیرداشته است. فرهنگ ومدنیت‌سترگ سرزمین‌ماهم دردورهٔ پیش‌از اسلام وهم بعد از اسلام چنان شکوهمند، پربار وپایداربوده‌است که باد وباران زمانه های دراز نتوا نسته به آن آسیبی برسا ند ونابود گرداند. خوشبختی ما دراین است که مانه تنها صاحب ووارث یک فرهنگ ومدنیت عظیم ودرخشان هستیم، بل‌حق داریم که به عظمت، جلال وشکوهمندی چنین فرهنگ ومدنیتی ببالیم وفخرنماییم؛ اما سوال اساسی اینجاست که آیا مابه همان مقدارارثیهٔ مدنی وفرهنگی، که‌ازگذشته مانده، بسنده نماییم ویارسالت داریم که به توسعه وگسترش وتحکیم آن بپردازیم؟

البته پیش از پر داختن به پاسخ این پرسش لازم است یادآوری نمایم که درچند سدهٔ پسین، برآن شط عظیم فرهنگ و برآن خط روشن وگستردهٔ مدنیت و سر انجام بر آن مسیر درخشان فخروبالنده گی و تعلیم وتربیهٔ عالی وسنتی، دشمنان دانش ومعرفت راه جستند. ناآگاه‌ترین وخودکامه‌ترین‌عناصر، که ازعلم‌وفرهنگ‌فرسخها فاصله‌داشتند، برمسند قدرت تکیه زدند. این گروه جاهل وبی فرهنگ که‌مهرونشان عقبمانده‌ترین ونابسامانترین سیستمهای فرهنگی فیودالی وماقبل فیودالی رابرجبین‌داشتند، بسیار جاهلانه ونابخردانه به ویرانی وتباهی بنیاد استوار فرهنگ مادست یازیدند و تلاش کردند که ریشه‌های فرهنگی‌و تاریخی مارا بخشکانند وبرهستی درخشان مادی ومعنوی کشورماکه متعلق به توده‌های ملیونی زحمتکش این مرز وبوم بود، پرده‌یی ازجهالت وتباهی رابگسترانند. البته باید به صراحت گفت که این گروه بی فرهنگ وضد فرهنگ هما نا سیماها وکرکترهای سلطنتی بودند

که لوث آخرین نمونه های شان راخشم بنیان کن وفساد برانداز انقلاب دموکراتیک ثوربه نیروی مردم وبه رهبری اصولی ح.د.خ.ا. برای همیش ازصفحهٔ تاریخ افغانستان انقلابی سترد؛ امابه همه بیداردلان وفرزانه‌گان کشورماآشکاراست که هرچند سایهٔ سفاکان ستمکیش وجهل گسترسلطنت باطلوع انقلاب ملی ودموکراتیک ثور برای همیش ازافغانستان انقلابی زدوده‌گشت ؛ ولی شومترین اثرات آن (بیسوادی) در پهلوی سا یرمصیبتها ونابسامانیها چون: گرسنه‌گی ، مرض ، فساد ونابرابریهای اجتماعی که از مشخصات عمدهٔ نظامهای خانخانی، فیودالی ونیمه فیودالی بود، موقتاً به میراث ماند .

پیروزی انقلاب ملی ودموکراتیک ثور وبه ویژه مرحلهٔ نوین وتکاملی آن که به رهبری ح.د.خ.ا. صورت گرفت دربرابر تمام ارزشهای فرتوت گذشته ومیراثهای شوم سلطنتی ، دلیرانه وآگاهانه به ستیزبی‌امان برخاست وبا این ستیز علمی‌راه به انجام‌رسانیدن دگرگونیهای بنیادی را در عرصه های گونا گون حیات سیاسی، اقتصا دی وا جتما عی مردم ما گشود . این تغییرات اساسی وسازنده یکی پی دیگری درعمل تحقق پذ یرفت واز آن جمله سیستم تعلیم وتربیت نیزبا دگرگونی کیفی ومترقی مکاتب کشور را واقعاً به کا نون آموزش وپرورش سالم‌ونوین مبدل ساخت.

ازاینجاست که مابه میراث خوب وارزشمند گذشته بسنده نمینماییم وتوقف را نمیپذیریم و با رسالتی که بر دوش داریم به پیش میرویم وغنای بیشتر فرهنگ و مدنیت را جستجو میکنیم؛ چنانکه رفیق گرا می ما ببرك کا رمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. در بیانیهٔ شان خطاب به جوانان لیسهٔ امانی گفتند: « شما جوانان باید برای کار ومبارزه وساختمان جامعهٔ نوین آماده شوید؛ زیرا آینده به شما تعلق دارد. امروز حزب ودولت باتمام امکانات ، وظیفهٔ خود میداند که زمینه های خوب را برای آماده‌گی بیشتر شما مهیا سازد. شما باید وطن ومردم خود را دوست داشته باشید وبدان عشق بورزید تا کشوری آباد، پیشرفته ومترقی رادر جملهٔ کشورهای دیگر اعمار نمایید. پیشرفت وترقی وطن درکار سازندهٔ شما نهفته است وآن را باید باوجدان بید ار، باوقف وایثار وروحیهٔ وطنپرستانه انجام دهید.» هم از اینجاست که رسالت مادر دوران کنونی عمیقتر میشو د و

پیشروی به سوی تأمین امکانات بهتر وبیشتر را گسترده‌تر تدارک میبینیم تاباشد که به پیروزیهای چشمگیر بیشتر نایل آییم. باری از سوی دیگر، خوانندهٔگان گرامی آگاهی خواهندداشت که سیستم جدید تعلیم وتربیت که با انفاذ فرمان شماره ۲۶ مؤرخ ۱۳ حمل ۱۳۵۹شورای انقلابی ج.د.ا. و مصوبهٔ شماره ۲۱۳۶ مؤرخ ۹ حمل ۱۳۵۹ شورای وزیران ج.د.ا. در پروسهٔ تطبیق قرار گرفت محتویات سیستم آموزش وپرورش رابه شکل علمی وبه نفع انسان زحمتکش وآرمانهای صلحخواهانهٔ بشریت مترقی ، به ویژه سعادت ورفاه مردم میهن ما، دگرگون ساخته است .

محتویات نظم نوین تعلیمی وتربیتی ما عبارت اند از: تطابق بانیازمندیهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی وفرهنگی جامعهٔ مادر مرحلهٔ کنونی انکشاف تاریخی وهماهنگی‌آن با نتایج دستاوردهای علوم مترقی معاصر.

در فرمان شماره ۲۶ شورای انقلابی ج . د.ا. تحولات اساسی در ساحهٔ کلتور و دیگر ساحه های حیات معنوی کشور عامل‌مهم به منظور اعمار جامعهٔ دموکراتیک تشخیص گردیده است و بنیاد یک سیستم جدید تعلیم و تربیت که با زمان و آرمانهای زحمتکشان توافق داشته باشد امرنهایت ضرور تلقی شده است . مطابق به این فرمان در سیستم جدید تعلیم و تربیت فرزندان تمام اتباع کشور بدون در نظر داشت ملیت ، جنس ، مذهب و موقف اجتماعی و اقتصادی در فراگیری آموزش وپرورش‌حق‌مساوی دارند. با مقایسهٔ مختصراین روش است که سیستم تعلیم و تربیت در گذشته به منافع طبقهٔ حاکم جبار خدمت میکرد و در حلقهٔ کوچک سلاطین و اغنیا قرار داشت. اکثریت عظیم مردم زحمتکش ما را ، که دهقانان ، کارگران و پیشه وران تشکیل میداد ، آنها نمیتوانستند فرزندان خود را تا به سطح عالی تحصیل برسانند و ملیونها طفل کشور ما درسنین کودکی با پدران و مادران زحمتکش خود در مزارع و کارگاهها به‌کار های توانفرسا دست به‌گریبان بودند و اگر عده‌یی بسیار اندکی هم راه مکاتب را در پیش داشتند ، بنا بر خصوصیت محتوای سیستم تعلیمی وتربیتی گذشته ، که در برگیر منافع اقلیت مفتخوار بود، نمیتوانستند از محصول به اصطلاح «مکتب» و «تعلیم وتربیت» به نفع طبقهٔ خود که ستمکشان بودند به گونهٔ علمی وعملی استفاده به عمل آرند ؛ زیرا بدانگونه که هویداست در هیچ یک از زبانهای اقلیتها و ملیتهای برادر و به هم برابر ما به استثنای دو زبان رسمی

(دری وپښتو) کتاب درسی ، ممد درسـی و راهنمای معلم وجود نداشته است ؛ اما در سیستم جدید تعلیمی و تربیتی کشور مـا که بر مبنـای خـواسته های عالی و فرهنگی مردم زحمتکش و بر مبنای اقتضاات زمان و انقـلاب تـدوین گـردیده است اهداف اساسی آن را در ساخت مکاتب تعلیمات عمومی و تربیت کـامل و همه جانبۀ فـرزنـدان تمام اتباع کشور تشکیل میدهد به نحوی که آنان پس از فرا گیری دا نشهای متـداول و متـرقـی روز گار انقلابی ما به مثابه اشخاص آماده و ور زیده و سازنده گان جامعۀ نوین و د موکـراتـیک در تحولات انقلا بی و اجتماعی و رفع عقب مانده‌گی اقتصـادی و انکشاف فرهنـگ ملی حصه میگیرنـد .

سیمای نسل بالـده و جوان کشور ما که در سیستم جدید تعلیم و تربیت آمـوزش و پـرورش میابند با مشخصاتی از قبیل : وطندوستی ، نوعپروری، احترام به ارزشـها و عنعنـات پسندیدۀ توده های زحمتکش و روح قهرمانی ، تقوا و سـاده گی، روح خـدمت و فدا کاری ، احـتـرام به زحمتکشان ووالدین، تربیت انترناسیونالستی و عشق و عـلاقـه به کار و زحمت، معین و مشخص میشـــود .

وزارت تعلیم و تربیۀ ج. د. ا. که به تأسی از مشی اصولی ومـترقی ح . د. ح. ا. در ساخت شگوفانی فرهنگ انسانی و پیشرو به خصوص درتعلیم عملی ومؤثرسیستم جد ید تعلیم وتر بیت مجدانه به پیش میرود . دشمنان انقلاب دمو کراتیک که با فرهنگ مترقی و دانش مثبت انسانـی مخالفت دایمی و آشکارا دارند بیشرمانه و لجوجانه به توطئه ، تخـریب، آتش افروزی وویرانی، انسان کشی و انواع فجایع ننگـین دست میازنـد تا بتوانند با ایجاد سکته گی در پروسۀ پیشروی دانش مترقی که متضمن رفاه، سعادت، صلح و بـرابری و برادریست چنـد روزك دیگر به عمر طفیلی سرمایه سا لاران ستمگر وسفاك ادامه دهند؛ ولی آنچنا نی که مشهود است اینگونه توطئه ها و سنگ اندازیهای نوکران ثروت و سرمایه هیچ گاهی نتوانسته ونخواهد توانست که سیرپیشروانه و مترقی جنبش فرهنگی وتعلیم‌وتربیت نو ین کشور ما را به عقب بکشاند . وزارت تعلیم‌و تربیه تـوانسته است به کمك د ا نشمند ا ن مجرب کشـور و بـه همکـاری متخصصین کشور د وست اتحاد جماهیر شوروی پلان سیستم آموزشی و پرورشی جدید را به صورت دقیق و بنیادی طرح و تدوین کند وهمچنان کتب، مواد ووسایل درسی جدید را مطابق به این سیستم تهیه وبه مقیاس

سراسر کشور به دسترس مکاتب قرار دهد. همچنان برای عملی ساختن هرچه درستر و دقیقتر مفردات تعلیمی ، این وزارت انستیتوت پیدا گوژی، پروگرام ماستری و ریاست اکمال تخصص را تأسیس و در امر تربیت کادر های ورزیده وآموزگاران آگاه و پیشرو نایل آمد .

وزارت تعلیم و تربیه به منظور آنکه معلمان مسوول و متعهد مارا در امر اشاعهٔ درست مواد درسی و محتویات جدید آموزشی و پرورشی آگاهی دقیق و علمی دهد به تدویر سیمینارهای علمی و میتودیک در سراسر کشور پرداخت .

وزارت تعلیم و تربیه به پیروی از برنامهٔ عمل حزب دموکراتیک خلق افغانستان با کمکهای دولت ج.د.ا. و با هدایتهای مستقیم رهبر آگاه وانقلابی مارفیق ببرک کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. درامر تسهیلات شرایط فراگیری آموزشی و پرورشی کلیه فرزندان مردم زحمتکش کشور در تلاش است و در پهلوی تعمیم علمی سیستم جدید تعلیم و تربیت، در امر تعمیم و گسترش جنبش سوادهمه گانی در کشور ما به فعالیتها و اقدامات لازم و مؤثری متوصل گردیده است . طور مثال در عرصهٔ تعلیم و تربیه و آموزش در جهت تعمیم سیستم مترقی تعلیم و تربیه و امحای بیسوادی در کشور پروگرامهای تدریسی تدوین و تکمیل گردیده، کتب درسی تألیف و کادرهای نوین معلمین آماده میگردند. بناهای مکاتب ترمیم و تجدید ساختمان شده برای آنها اثاثیه و تجهیزات تهیه میشود. جهت تأمین گذار به سیستم جدید تعلیم و تربیه، اساسنامهٔ مکاتب وبرخی از اسناد لازم تدوین گردیده، انستیتوت مرکزی اکمال تخصص معلمان و استیتوت پیداگوژیک تشکیل شده است. وزارت تعلیم و تربیه تدابیر مشخصی جهت تنظیم دقیق ادارهٔ مرکزی اتخاذ نموده در زمینهٔ سازماندهی این امر کارهای تبلیغی به‌راه انداخته شده است .

تحلیل شرایط عینی سیستم تعلیم و تربیه نشان میدهد که درحال حاضر باوجود دشواریهای فراوان ،مرحلهٔ اول سیستم جدید تعلیم و تربیه به انجام میرسد.

در آغاز سال تعلیمی جدید در کلیهٔ مکاتب کشور بالغ بر ۶۰۰ هزار شاگرد مصروف درس بودند. جذب جدید اطفال در صنف اول مکاتب سراسر کشور رقم ۷۰ هزار پسر و دختر را میرساند که به‌مقایسهٔ سالهای گذشته رشد قابل ملاحظه را نشان میدهد. در سال تعلیمی

جاری از صنف ۱۲ لیسه ها ۱۱ هزار پسر و ۵ هزار دختر فارغ میشوند .

در مکاتب ابتدایی در حدود ۸۰ در صد شاگردان مربوط به خانواده های زحمتکشان اند و در صنوف بالا تر این ترکیب تغییر مینماید. در اینجا ٤۰ در صد شاگردان مربوط به خانواده های مامورین و تاجران بوده تنها در حدود یک در صد شاگردان مربوط به خانواده های کوچیها میباشند .

نظر به محاسبات تخمینی موجود، تا اکنون در کشور ۱۰-۱۲ در صد اطفالی که به سنین مکتب رسیده‌اند به‌مکاتب جذب‌شده امسال این رقم به ۲۰ فیصد تزاید نموده است. البته دختران در وضع پایینتر قرار دارند ، یعنی شما ر آنها در مکاتب تا ۳ مرتبه کمتر است .

دلیل کمیت قلیل اطفالی که مصروف درس اند ،این است که در کشور فضای سیاسی پیچیده و جنگ اعلام ناشده سایه افگنده از آغاز انقلاب تا اکنون ۱۸۱٤ مکتب توسط ضد انقلاب و خاینین به وطن سوختانده شده در حدود ۲۰۰۰ معلم به شهادت رسیده‌اند. تعداد فراوان میز و چوکی ووسایل و تجهیزات وکتاب و کتابخانه های مکاتب از سوی بی فرهنگترین دشمنان وطن (ضد انقلاب) طعمهٔ حریق گردیده است .

درآغاز سال تعلیمی جاری درکشور ۱۰۱٤ مکتب فعال بود که از جمله ٦۸۷ باب ابتدایی، ۳۰۷ باب متوسطه و ۲۰ باب مدارس‌دینی میباشد. البته تعدادی از عمارتها وبناهای کنونی مکاتب که اصلاً برای مقاصد دیگری اعمار شده بودند، برای‌تدریس استفاده‌شده‌اند و ٤۵ درصد این گونه مکاتب در تعمیر های کرایی قرار دارند.

این بناها به صورت عموم بدون مرکزگرمی وبرق بوده بعضاً بدون میز و چوکی وسایر اثاثیهٔ مکتب نیز میباشند.

درسها درسال گذشتهٔ تعلیمی در اکثر مکاتب درسه وقت جریان داشت که منجر به کاهش ساعت درسی تا ۲۵-۳۰ دقیقه گردید. حتی درشهرکابل درسال گذشتهٔ تعلیمی ازجمله ۹٤ مکتب ٦٦ باب آن درسه وقت فعالیت میکرد ؛ اما خوشبختانه اکنون تعداد مکاتب سه وقته کاهش یافته دربهبود هرچه بیشتر این امر تلاش جدی وپیگیر جریان دارد.

تدابیر معینی به منظور تأمین میز وچوکی وتجهیزات لازم برای مکاتب اتخاذگردیده

است. به طور مثال درسال تعلیمی گذشته ۳۰ هزار پایه میز وچوکی برای مکاتب تهیه گردید. وزارت تعلیم وتربیهٔ ج.د.ا. اکنون برای تهیهٔ موبل مکاتب دارای دستگاهی به ظرفیت ۱۰ هزار پایه میز وچوکی درسال است. البته امکانات تهیهٔ موبل مکاتب در دستگاههای نجاری دولتی درولایات بلخ، کنرها، هلمند وپکتیا نیز وجود دارد.

همچنان میتوان قرار دادهایی را بادستگاههای خصوصی عقد کرد. احتیاجات امروزهٔ ما به موبل مکاتب زیاده از ۱۰۰ هزار پایه میز وچوکی میباشد.

دشواری بزرگ دیگری در راه تحقق سیستم نوین تعلیم وتربیه این است که در مکاتب وسایل لازمهٔ تدریس مانند نقشه های جغرافیایی، کرهٔ زمین وتجهیزات لابراتوارهای فزیک وکیمیا وجود ندارد وهمچنان لوازم تحریر مکتب کاملاً غیر کافی است. دراکثریت عظیم مکاتب کتابخانه‌یی که حاوی آثار نوین برای شاگردان باشد، وجود ندارد ومکاتبی که کتابخانه دارند درآنها تنها کتب وآثار سابقه به نظر میرسد.

درمکاتب ابتدایی ولیسه‌ها اکنون درحدود ۲۲ هزار معلم کار مینمایند. باید تذکر داد که کلیه استادان مکاتب ولیسه‌ها آماده‌گی لازم وتجربهٔ کافی برای کار مطابق برنامه ومطالبات جدید مندرج دراسناد ح.د.خ.ا. وشورای انقلابی ج.د.ا. را ندارند. سیستم موجودهٔ کوتاه مدت تجدید آماده‌گی معلمان به منظور کار مطابق پروگرام نوین هنوز به پایهٔ اکمال نرسیده است. از جملهٔ ۳۵ آموزگار انستیتوت اکمال تخصص معلمان تنها ۲ نفر آن دارای تجربهٔ کار مطابق به پروگرام جدید میباشند. انستیتوت خود هنوز تجربهٔ کافی در تجدید آماده‌گی معلمان ندارد؛ زیرا صرف ۳ سال ازایجاد آن میگذرد.

وزارت تعلیم وتربیه برای آماده ساختن کادرهای معلمان مکاتب ولیسه‌ها دارای یک انستیتوت پیداگوژیک به سویهٔ ماستری و ۱۴ مؤسسهٔ تربیه معلم میباشد که ۱۱ مؤسسهٔ آن در ولایات موقعیت دارند. این مؤسسات آموزشی میتوانند سالانه در حدود یک هزار معلم فارغ نمایندکه البته برای کار عادی ونورمال مکاتب درشرایط نوین و پروسهٔ تکامل بعدی آن ناکافی شمرده میشود، ولی تدابیری که به منظور رفع این معضله درنظرگرفته شده درآیندهٔ نزدیک اطمینان ازکفاف معلمان ورزیده درسراسر کشور حاصل میگردد. وزارت تعلیم وتربیه

امیدواراست که بتواند تاچند سال دیگربراین معضله کاملاً فایق‌آید ونیازمندی مکاتب رااز لحاظ کمبود معلم آگاه و ورزیده مرفوع نماید.

وزارت تعلیم وتربیهٔ ج.د.ا. راههای بهبود کار تربیتی در مکاتب ولیسه ها را جستجو مینماید. کار مشترك وزارت تعلیم وتربیه، کمیتهٔ حزبی شهرکابل، کمیتهٔ مرکزی سازمان دموکراتیک جوانان وبرخی ازکمیته های ولایتی آغاز گردیده است که خوشبختانه نتایج درخشانی از این کار مشترك به بار آمده است . وزارت تعلیم و تربیه امید قوی دارد که در سال آیندهٔ تعلیمی کمیتهٔ حزبی شهر کابل در عرصهٔ پیشبرد کار سیاسی با شاگردان با توظیف اعضای ورزیده جهت تدریس مضامین جامعه شناسی وعلوم اجتماعی کمک موثر و شایسته‌یی را به سر خواهند رساند. این مسایل در سیمینار ها و مجالس مدیران مکاتب ولیسه‌ها و جلسات معلمان مورد بحث قرار میگیرند. رهنمود هایی در مورد جهات اساسی کار تربیتی در موسسات درسی تهیه و برنامهٔ درسهای نظامی وطنپرستانه آماده گردیده است . وزارت تعلیم و تربیهٔ ج.د.ا. میکوشد زمینه هایی را برای کار تربیتی خارج از مکتب به‌وجود بیاورد. در این اواخر به کاخهای پیشاهنگان شهر کابل و ولایات کاپیسا، کنرها، غور وسایر ولایات کمکهای قابل ملاحظه صورت گرفته است . برای کارکنان سازمان پیشاهنگان شهر کابل سیمینار ها و درسهای عملی در بارهٔ اشکال و شیوه های کار تربیتی به صورت منظم تدویر یافته است .مکاتب اعتبار خان وپرورشگاه «وطن» به حیث مکاتب تجربوی‌قبول وتعیین‌شده‌اند که در این مکا تب یک سلسله سیمینا رها برای معلما ن و مربیان روی مسا یل مبرم و اشکال و شیوه های کار با اطفال تدویر یافته است .

روی همین‌منظورهم‌اکنون وزارت تعلیم وتربیه به‌کمک شعبهٔ تبلیغ، ترویج وآموزش‌کمیتهٔ مرکزی مصروف کارجدی و فعا لانه درجهت رشد بعدی تعلیم و تربیه در ج. د . ا . میباشد که البته این وزارت ازآن همه همکا ریهای خوب وشایستهٔ شعبهٔ متذکره عمیقاً سپاسگزار میباشد.

از سوی دیگر و بر اساس میتود ها و پرنسیپهای روشن انقلابی باید با تمام شاگردان و آموزگاران مکاتب برخورد معقول و منطقی صورت گرفته به خصوص با شاگردان دورهٔ ثانوی باید روش اقناعی و پسندیدهٔ انقلابی در پیش گرفته شود. به سوالات آنها با صداقت حوصله مندی و دقت کامل جواب ارائه گردد تا بیشتر از پیش در امر دفاع از انقلاب سهم گرفته با دلگرمی و امید به آینده به تقویت احساس عالی وطنپرستی شان بیفزایند. چنانکه در همین مورد رفیق گرامی و ارجمند ما ببرک کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح.د. خ . ا . ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. در بخشی از بیانیهٔ شان در نیسهٔ امانی خطاب به جوانان آن لیسه فرموده‌اند: « حزب ما میکوشد مطابق برنامهٔ عمل خود تمام زمینه های رشد استعداد های جوانان را فراهم نموده بهترین امکانات را درخدمت بالنده گی جوانان کشور قرار دهد.»

باری همان گونه که گفتیم هدف اساسی و بنیادی وزارت تعلیم و تربیه ج.د.ا . تطبیق و گسترش اسلوب تعلیمات ابتدایی همگانی اجباریست که در اوضاع و احوال کنونی با وجود تلاشهای مجدانه وپیگیر، دچار دشواریهای ویژه ییست ؛ ولی با این هم همان‌گونه که‌حکم انقلاب و دستور حزب محبوب ماست از فعالیتهای خستگی ناپذیر در جهت تطبیق این امر گرامی و مقدس که همانا محو کامل بیسوادی، از کشو و فروغناك نگهداشتن مشعل علم، دانش و معرفت در کشور است، دست نخواهیم کشید و با تمام امکاناتی که در اختیار داریم به این راه مقدس و بشری به بیش خواهیم رفت .

پیروز باد سیستم جدید و مترقی آموزش و پرورش!

فروزان باد مشعل دانش انسانی و همه گانی !

عبدالاحددانش

شناخت خصوصیتهای شاگردان دیرآموز

طوری که درگروههای بزرگ اطفال یاکلانسالان، به مشاهده میرسد،شاگردان دیر-
موز درخصوصیات جسمانی وعاطفی خود ازیکدیگرفرق مینمایند. این شاگردان را نمیتوان
ر روی شکل ظاهری یا بامشاهدهٔ سطحی سلوك شان تشخیص کرد . دیرآموزی در مکتب
باید به عنوان یک عامل واحد وبه صورت یک جاسبه قضاوت شود. برای اینکه شاگرد
برآموزدرمحیط تربیتی‌دیگری احتمال دارد تکالیف درسی‌خودرا درحد متوسط انجام دهد.
اگرچه، مادر اینجا شاگردی را مورد بحث قرار میدهیم‌که دیرمی آموزد نه آنکه پسانتر
ستعدادهای خود رانبارز میدهد، اما مکاتب دراین اواخرحضورچنین شاگردان را درمکتب
ساسایی کرده‌اند. این شاگردان کسانی اند که فقط نشانه های محدودی ازذکاوت عالی را
ر دوران طفلی ازخود نشان میدهند ؛ مگر درسالهای بعدی جهشی در ذکاوت ایشان بـه
شاهـده میرسد.

حصوصیات :

فرق شاگرد دیرآموز از شاگردان دیگر احتمال دارد درمحد ودهٔ آموزش باشد نه در
رعیت آن. تشخیص شاگرد دیرآموز ازشاگر ممتاز مشکلتر است. درحالی که شاگرد ممتاز
رجه مارابه انجام چیزهای خاصی جلب میکـند . شا گر د دیر آمـوز احتمال دارد بامشاهده
ارهایی که توقع میرود، انجام دهد؛ ولی به انجام آنها مبادرت نمیکند، شناسایی میشود.

شاگرد دیرآموز درنظر اول درست مانند سایر اعضای گروه خود به نظر میرسد؛ ولی غالباً بدون اینکه اندکی برانگیخته شود به تنبلی میگراید. (۱)

گرچه بعضیها عقیده دارندکه دیرآموزان درانکشاف عاطفی، اجتماعی، جسمانی و حرکی خود اساساً افرادی طبیعی اند؛ ولی دیگران به موجودیت ناهمگونیهای بیشماری بین آنها اشاره میکنند. درذیل بربعضی ازناهمگونیهایی که بین شاگردان دیر آموز وشاگردان دارای ذکاوت طبیعی وجود دارد روشنی میافگنیم. درشاگردان دیر آموز غالباً این نشانه ها دیده میشود:

۱ـ کم توجهی ودیرعلاقه گی ، ۲ـ محدودیت قدرت تخنیکی وتفکر ابتکاری، ۳ـ واکنش بطی، ٤ـ بی‌علاقه‌گی، بی‌اعتمادی به خود، تعلق ووابستگی به دیگران، تحریک پذیری وحساسیت، ٥ـ عقب افتاده‌گی اکادمیک مخصوصاً در خواندن، عقب افتاده‌گی سن اکتسابی ازسن اصلی، ٦ ـ فقدان حس اعتماد به نفس، ۷ـ بازی خوردن، بی ثباتی، کمرویی وفروتنی بیش ازحد، ۸ـ حافظهٔ ضعیف، ۹ـ ناتوانی درانجام تفکرمجرد، ناتوانی دربه کار بردن‌علایم، ناتوانی در ارزیابی نتایج وپیش بینیها، ۱۰ـ قصوردرانتقال نظریات، ۱۱ـ محدودیت درخود رهبر ی وتوافق درقبال تغییر حالات ومردم ، ۱۲ـ محدودیت درابتکار ، ذخیرهٔ لغات، معیار مهارت، تمرکز فکری ، استدلال ، تعریف وتحلیل، ۱۳ـ ترس ، اضطراب واختلال ١٤ـ تنبلی ناشی از عدم سلامتی یاناساز گاری عاطفی، ۱٥ـ سلوك ناشی ازانگیزش ومیلان به سوی استنتاج سریع.

یك قسمت مهم این‌خصوصیات به اوایل‌طفلی‌مربوط میشود. تأخیردرنشستن،قدم زدن وسخن گفتن احتمال دارد علایمی از انکشاف بطی باشد؛ مگرکسانی‌که درحد متوسط قرار دارند وياشاگردانی که ذکی اند، هم دراین توانایيها، عقب افتاده‌گیهایی دارند.

هرگاه فهرستی‌ازسلوك مشخص‌این شاگردان تهیه شده به‌صورت واقعی وانتخابی مورد استفاده قرارگیرد، والدین را درشناخت این اطفال کمك خواهد کرد. گاهی چنین احساس میشود که این کمك باید ازجانب کسانی صورت گیرد که میتوانند در مقایسه باوالدین بیشتر واقع بین باشند. (۲)

استعدادها یاموهبتهای ذاتی طفل شاید برای معلمان نمودی باشد که طفل را ازآنچه که هست، ذکیترارزیابی کنند. همچنین شخصیت جالب توجه این شاگردان واکتساب عالی شان دریکی یا دومضمون باگرفتن مقام رهبری در ورز شها یافعالیتهای دیگر میتواند گمراه کننده باشد. معلم نمیتواند تصور کند که تمامی شاگردان که فعالیتهای ذیل راانجام میدهند، دیر آموز اند؛ اگرچه بسا ازآنها دیرآموز میباشند. باری این فعالیتها عبارت انداز: سوالاتی مطرح میکنند که اکثر به موضوع ارتباطی ندارد ؛ ازکار علمی کناره‌گیری میکنند؛ از اجتماعی بودن دست میکشند وحالت کمرویی یاتجاوز کاری اختیار میکنند ؛ درامتحان نقل مینمایند ویادیگر حالاتی را که ایجاب نظارت را مینماید، ایجاد میکنند.

شاگردان دیرآموز به مشکلاتی مواجه اند که درذیل از آنها نام برده میشود: فرار از مکتب، خطاکاری، مشکل سلوکی وبیعلاقه‌گی به کار مکتب. تحقیقاتی که درمورد این شاگردان در مؤسسات تربیتی صورت گرفته نشان داده‌است که اکثریت این اطفال درچنین مؤسساتی، کم هوش وپسرفته بوده دارای درجهٔ ذکای ۷۵ تا ۹۰ میباشند. (۳)

روشهای شناسایی:

سه عامل در مرحلهٔ اول در چگونه‌گی شناخت دیرآموزان اهمیت به خصوص دارد: ۱ـ پروسهٔ شناسایی باید به موقع شروع شود، ۲ـ استفاده ازیک شیوهٔ واحد درشناخت آنها کافی نیست، ۳ـ پروسهٔ شناسایی باید نسبتاً درمدت طولانی ادامه یابد. اگرطفل برای چند سال به پیمانه بطی تری نسبت به حد طبیعی پیش میرود یک انحراف جزئی در این زمان ومخصوصاً در سنین سه یا چهارسالگی احتمال دارد منتج به انحراف کلیتری درسالها بعدی گردد؛ چون عجله درشناسایی مشکل دیرآموزی ممکن است گمراه کننده باشد.

محققان چهار موضوع رابیان میدارند که درکشف یاتشخیص سریع شاگردان دیرآموز مورد استفاده قرار میگیرند . (٤) نمره‌های معلمان ، امتحانات ذکای گروهی، پیمایش معلمان از اکتساب شاگردان درمکتب وامتحانات معیاری فراگیری معلومات. استفاده ازاین تکنیکها معمولاً معلومات کمی را درپروسهٔ دسته بندی شاگردان فراهم میکند . طوری که دریافت گردیده‌است اختلافاتی‌که درعمل بین مکاتب بزرگ وکوچک دیده میشود،این‌است

که مکاتب بزرگ استفاده بیشتری ازامتحانات ذکای فردی ومشاورین راهنما به‌عمل می‌آورند، ولی به ندرت بین این مکاتب ووالدین شاگردان به منظورشناخت شاگرد دیرآموزیازود آموز مشورت صورت میگیرد. (۵)

امتحانات جدید وطرزالعملهای امتحان گیری مارا درشناخت اختلافات فردی، وسعت واندازهٔ اختلافات زیاد، کمک میکند. امتحانات ذکا ، استعداد و امتحانات فراگیری معلومات وپیمایشهای متنوع شخصیت، نمره‌های مشخص به دست میدهند؛ مگر غالباً این امتحانات به منظور ارائهٔ اطلاعات، تشخیص، تعبیر وتفسیر میشوند. اکثر معلمان که فقط مضمون شان را مورد تأکید قرار میدهند، ارزش بیشتری به امتحان قایل میشوند. آنها بیشتر به‌نمره‌های امتحان علاقه‌دارند تابه کاری که شاگرد درموضوعی خاص انجام میدهد. لازم است معلمان در مورد ذهنیتها سوالاتی مطرح کنند تا شاگردان رادر شناخت علل سلوك شان یاری نمایند. روشهای شناسایی باید نحوهٔ رشد وانکشاف طفل رابا مراجعت به سوابق قبلی وی تشخیص کنند. بدین منظور باید رابطهٔ نزدیکتری بین خانه ومکتب وحود داشته باشد.

عدهٔ دیگری ازمحققان ناهماهنگیی‌را که بین کار مکتب وکار بعد ازمکتب مشاهده میشود مورد بحث قرار داده از این مسألـه مخصوصاً در رابـطه باطفلی که احتمال میرود بعداً استعدادش‌راتبارزدهد، سخن میزنند. اگرچنین فرض‌شودکه‌مکتب وزنده‌گی توانایيها یاصفات اختصاصی یکسانی لازم دارند، خالی ازاشتباه نخواهد بـود. نیازمندیهای بیشتري باید در رابطه با صفات گوناگون شخصیت در طی یک دوره ودر رابطه با طرق بـه خصوص ،که این صفات چگونه در طفل انکشاف میکنند، دانسته شود. همچنین خصوصیات فرد در رابطه بـا تحصیل شغلها ومسلکها باید به نحوی‌تحلیل شود که پیش گوییهای‌بهتری بتواند در این زمینه‌ها صورت گیرد . (٦)

کسب این اطلاعات در مورد شاگـردان ،ما را در شناخت آنها یاری میکنـد: اطلاعات جسمانی، عاطفی و انکشاف ذهنی ،نقایص یا انحـراف از معیار طبیعی ، توانایيها، علایق، فراگیری، سوابق فامیلی و اجتماعی، اطلاعات تحصیلی، اطلاعات در بارهٔ انکشاف‌گویایی ، قدرت حرکی‌وعوامل شخصیتی .

روشها و مـوادی که در این زمینه زیا د مـورد استفاده قـرار میگیـر ند ، عبارت اند از :
امتحانات ذکای فردی، امتحانات ذکای گر وهی، امتحانات شخصیت، روشهای سوسیومتریک به منظور پیمایش ار تباطات بین شا گردان ، به خصوص در یک گروه ، امتحانات فرا گیری معلومات به منظور پیمایش کار شاگرد در یک موضوع درسی؛ معاینات جسمانی به منظـور مطالعهٔ رشد و تشخیص نقایص، کسب معلـومات در بارهٔ محیط و اجتمـاع طفـل از والدیـن مدد گاران اجتماعی و سایر کـار کنا ن مسلکی مکتب ؛ کسب معلـوما ت از معلمان و مشاوران براساس مشاهده و مصاحبه با طفل، قضاوت معلمان دربارهٔ فرا گیری وشخصیت طفل واستفاده از مـوادی که معلم در اختیار دارد؛ مانند: امتحانات و مدارك مـربـوط بـه حافظـه . (۷)

ذهنیتها، علایق و آرزو های شاگردان دیر آموز :

در مورد ذهنیتهای و علایق شاگردان دیر آموز تحقیقاتی صورت گرفته که ما در اینجا بعضی از متداولترین ابراز نظر ها را به صورت مفصل بیان مینماییم؛ چون شاگردان در وفق دادن برنامه های مکتب به نیازمندیهای شان قصورنشان میدهند، احتمال دارد حالت آشفته گی خاطر و احساس حقارت را در خود انکشاف دهند. اگر توقعی که شاگردان از مکتب دارند، بر آورده نشود، احتمال دارد به بی اعتنایی و رنجش مبدل گردد. شا گردان دیرآموز بسا از فشار هایی را که اطفال طبیعی به آنها مواجه اند، متحمل میگردند ؛ مگر درمقابله با آنها ناتوانی نشان میدهند. شکست در قبال این ناتوانیها امکان دارد به عکس العمل تلافی جویانه یا نابرابریهایی ویـژه منجـر گـردد . اطفا ل بـزرگسا ل که دو ، سه یا چهار سال را در عین چـوکی سپری مینمایند به ندرت در مورد فامیل، مکتب و هم بازیها نظر خوشبینانه یی دارند. احساس انزوا یا عقب مانده گی شاید اثرات اضافی بر آنـها وارد کنـــــد .(۸)

علایق شاگردان دیر آمـوز به فعا لیتهای مکتب ،کار های ذوقی، برگزیدن آثار خواندنی و احساسات شان در قبال مضامین مکتب از علایق اطفال متـوسط فرق میکند. شا گردان دیـر آموز مکاتب عالی به تعداد بسیار معدودی در کار های ذوقی علاقه و اشتغال دارند. ذوقهـای شان بیشتر در زمینه های ورزش و موسیقی دیده میشود؛ مگر سطح دانش شان در مورد امور جهانی پایانتر بوده در تمامی این حالات نیازمند راهنمایی میباشند .

اگر بیشتر شاگردان ذکی مکاتب عالی درمقایسه با شاگردان دیرآموز به دانشگاه راه میابند، شاگردان دیر آموز نیز که غالباً توسط والدین شان تشویق میشوند ، بیشتر توقع دارند به تحصیلات عالی بپردازند . این توقع نامناسب وانمود میسازد که شاگرد و والدین او نیاز دارند تاتوا نا ییها واستعدادها را به صورت واقعی ارزیابی نموده بدین وسیله از شکستها ومحرومیتهای بعدی جلوگیری نمایند.

نیازمندیهای اساسی :

بین نیازمندیهای شاگردان دیرآموز وشاگردان دیگر شباهتها واختلافاتی وجوددارد، مگروجه تشابه آنها نظربه اختلافات شان بیشتر است. این شاگردان نیز نیاز دارند بین موفقیتها وشکستها، صحت جسمانی، تشخیص استعداد هاومشکلات ، معیار پیشرفت برحسب ظرفیتها وبین کمکی که تمامی شاگردان دیگر دروضع اهداف واقعی وارزشمندبه آن نیاز دارند، موازنه برقرار سازند. آنها نیز به محبت، پذیرش واکتساب نیاز دارند تاجایی که امکان دارد نیاز مندیهای شا گردان دیگر وطر ق مرفوع ساختن آنها باید درمحدودهٔ فامیل، مکتب واجتماع تشخیص شود. (۹)

طفل پایانتر ازحد طبیعی ، مانند طفلی طبیعی شخصیت بیمانندی دارد. تمایلات فیزیولوژیکی غرایز و عواطف او باید مانند طفل طبیعی برآورده شود . به توانائیهای ذهنی ، نیروهای اجتماعی، علایق ، ذهنیتها و مهارتهای اوتوجه به عمل آید . تمامی این نیازمندیها باید رفع گردند، ولی حیاتی بودن این عناصر شخصیت درهرسطحی ازذکاوت- چه طبیعی باشد وچه پایانتر ازآن - کمتر میگردد. این ضعف در مهارتهای ذهنی، درتوانایی افکار مجرد واستد لال، درنیروی کنترول هیجانات ودرسازگاری به اوضاع جدید زیاد قابل مشاهده است، ولی درسطح غرایز وهیجانات عاطفی به کمترین حد مشاهده میشود.

اگرچه احتمال دارد نیازمند یهای اطفال طبیعی واطفال پا یانتر ازحد طبیعی باهم شباهتی داشته باشند، مگر در حد و اهمیت خود از هم فرق میکنند، این نیازمندیها باید درنظر گرفته شوند : کار علمی که مشخصتر ، واقعیتر و باهد فتر باشد؛ برنامه ریز یی که کوتاه مدت تر باشد؛ نظریات و یاد گیری که برسطح ساده تربنیان گذاری شده باشد ،کمک و انگیزشی که

پیهم فراهم شود و فعالیتهایی که بیشتر ماهیت غیر کلامی داشته باشند .

ماهیت نیازمندیهای انسانی بدین نحو نمایان میگردند :

نیازمندیهای فیزیولوژیکی، غذا برای رفع گرسنه‌گی، آب برای رفع تشنه‌گی، معاشرت برای رفع خواهشهای جنسی .

نیازمندیهای روانی، مصونیت، پذیرش، محبت، تعلق ودابسته گی، مصاحبت ودوستی، موقف اجتماعی، احترام خودی موفقیت، حاکمیت، آزادی و استقلال. (۱۰)

تاوقتی که فرد هنوز برای رفع نیازمندیهای اساسیتری مبارزه میکند، نمیتواند به اهداف عالیتری قایل گردد .

اگر معلم مکتب تنها فرد مسلکی است که به رفع نیازمندیهای بسا از شاگردان میپردازد، پس نیازمندی وی به کسب اطلاعات در بارهٔ پروسهٔ رشد و معیار انکشاف یقیناً عامل اساسی به شمار میرود. طفلی که گرسنه است ، ترس بروی مستولی گشته است ویامورد پذیرش قرار ندارد، شاید هم میکانیزم قوی در خود به منظور مقابله نداشته باشد تا این امکان‌برای وی‌میسر گردد که پاسخ مورد نظر را به معلم ارائه کند .

همه اطفال به مشکلات مواجه اند ؛ مگر چون دیر آموزان کمتر توانایی حل آنها را دارند به موانع بیشتری رو به رو میباشند. لازم است والدین و معلمان تشخیص دهند چیزی که حل آن‌برای‌یک‌شاگردمتوسط‌آسان‌است، شاید برای یک شاگرددیرآموزبدون مشکلات، نباشد.

اهداف اساسی:

اهداف زیست وحیات تحصیلی شاگردان را این مطالب تشکیل‌میدهد: سلامت جسمانی وروانی ، تسلط علمی و تفکر انتقادی، آماده‌گی حرفه یی وسازگاری ، کسب مهارت در روابط انسانی، فامیلی واجتماعی و انکشاف مشخص براساس‌استعداد ها، تواناییها و علایق.

دیر آموزان باید برای انجام اهداف‌مورد نظر آماده‌گی‌بگیرند. باید اهداف واضح‌باشد و نیاز مندیهای آنی شان را برآورده سازد . سازگاری و توافق در این زمینه ها به عواملی بسته‌گی دارد که روش واقع بینانه‌یی را دراختیاراطفال قرارمیدهد. این‌عوامل عبارت اند از :

دیرآموزان نمیتوانند مانند اطفال طبیعی سازگاری داشته باشند.

آنها نمیتوانند مانند اطفال طبیعی درانجام امورزنده‌گی مؤثرانه کمک یا اشتراك نمایند.

آنها نمیتوانند تاجایی که توانایی دارند سازگاری داشته باشند.

آنها از زنده‌گی درسطح علایق وفضایل خود لذت میبرند.

نمیتوان ازآنها توقع داشت تاپیچیده‌گیهای نظم اجتماعی رابدانند یادرحل مشکلات خود قدمی بردارند.

آنها از دیگران تقلید میکنند.

انکشاف ذهنی آنها بطی است.

آنها میتواننددرامورجسمانی‌واجتماعی آسانترودرحدمتوسط انکشاف کنند تا درامورذهنی.

محیط خانه غالباً فرصتهای کمتری را برای کسب‌تجارب شان فراهم مینماید .

کارهای دستی شاید ساحه‌یی باشد که درآن بیشترین موفقیت را حاصل مینمایند .

درانجام کارها ی‌نیمه ماهرانه وغیرماهرانه‌بیشترین‌سارگاری وتوافق‌راازخودنشان‌میدهند.

بین اهدا ف ونیازمند یهای دیرآموزان ارتبا ط اساسی ونزد یکی وجود داردواشتراك شان دروضع اهداف ودرك نیازمندیها امری حیاتی است.

درست طوری که اطفال ذکی تواناییهای سر شاری دارند ، اطفال دیرآموزهم شاید ناتوانیهایی داشته باشند که باهم ارتباط دارند. به ظهور رسیدن ذکاوت محدود دیرآموزان شاید منتج به سازگاری عاطفی‌یامشکلات گویایی‌وارتوپیدیک گردد. همچنین ذکاوت محدود امکان دارد منجربه ناسازگاری عاطفی گردد .

استفاده از روشهای شناسایی به صورت انتخابی ماراکمک خواهد کرد تا ساحه های مورد علاقه و ارتباط آنها را تشخیص دهیم . در این تحلیل موجودیت بیش از یک معیوب (دیرآموز) تشخیص اشکال را برای مامشکلترمیسازد؛ ولی مشکل اساسی درزمینهٔ همکاری با این اطفال واطفال دیگر به منظورحل واقعی مشکل آنان همیشه باقی میماند. دراینجا و ظیفهٔ معلم از اهمیت خا ص برخوردار است ؛ چون اومیتواند در تشخیص این شاگردان ودرحل مشکل آنان قدمی بردارد.

فهرست مآخذ

1. J. Murray and Dorris, The Child and development, New York: Appleton - Century Crafts, Inc , 1968, 326.

2. Samuel A. Kirk, You and your Retarded Child, New York:The Mcmillan Company 1965, PP. 14 - 28.

3. Samuel A Kirk, Teaching Reading To Slow Children, N. Y.: Houghton Mifflin Company, 1950, P. 174.

4. James L. Taylor, Functional Schools for Young Children, 1961, P. 1.

5. Arno Jewette and Dan Hull, Teaching Rapid and Slow Childrenin High Schools, 1954. P. 4.

6. D. C. Mc Celland, Talent and Society, Princeton; Van Nostrand Co. , Inc., 1958 .

7. Willard Abraham, A New Look in Reading, Boston: 1955.

8. Verna White, Studying the Individual Child, N. Y.; Harper and Row, 1958.

9. Ingram, Christine, Education of the Slow Learning Child, N. Y.; Ronald, 1960.

10. Willard Abraham, The Slow Lea-ner, N. Y.; CARE, 1968.

نصرالله

یادداشتهایی پیرامون طبیعت شناسی صنف سوم واسلوب تدریس آن

پیش ازاین که به‌بحث پیرامون طبیعت شناسی صنف سوم واسلوب تدریس آن بپردازیم، بیمورد نخواهد بود که ببینیم طبیعت شناسی چیست؟ وازچه بحث میکند.

طبیعت شناسی:

ماطبیعت را ازطریق تجارب انسانها میشناسیم، هرقدرکه این تجربه هابه کمال وپخته گی میرسد به همان پیمانه میزان معرفت ومرز معرفت انسان نسبت به طبیعت افزایش یافته روبه جلو وبالنده‌گی میرود.

از این که طبیعت دارای گسترده‌گی بیکرانه است، بنابراین، جوانب مختلف آن را علوم مختلف طبیعی مورد مطالعه وتحقیق قرارمیدهد؛ اما باید به‌خاطرداشت که‌تمام این‌علوم مختلف طبیعی ازتنهٔ واحدی‌که به نام «Naturalscience» یاد میگردد، شاخ‌وپنجه کشیده اند.

چنان که درمیان بخشهای گونه گون طبیعت رابطهٔ عمیق ودرونی وجود دارد. بنابراین، رشته های مختلف علوم طبیعی نیز دارای رابطهٔ نزدیک باهم میباشند. تنها این تقسیمبندی دراثر گسترش ووسعت مرزهای معرفت وساحهٔ مطالعهٔ انسان پدید آمده‌است؛ زیرا برای یک انسان دیگر امکان آن وجود ندارد تادرهمهٔ ساحه هابه مطالعه بپردازد.

همانگونه که پراتیک اجتماعی سرچشمهٔ لایزال دانش اجتماعی انسان را تشکیل میدهد، پراتیک طبیعی وتولیدی نیزسرچشمه ییست لایزال، جوشان وجاودانه برای دانش طبیعی انسان.
پس طبیعت شناسی چیست؟ طبیعت شناسی مجموعهٔ معرفت دقیق انسان است دربارهٔ جوانب مختلف طبیعت که از پراتیک طبیعی انسان منشأ میگیرد.
مسألهٔ شناخت وتغییر هدفمند طبیعت همواره برای انسان مطرح بوده‌است؛ زیرا انسان موجود طبیعی است وجدا از طبیعت زیست نموده نمیتواند. شناخت طبیعت برای انسان شناختی است هدفمند ؛ زیرا انسان طبیعت را میشناسد تا آن را مطابق به خواستهای خویش تغییر بدهد. درست، علوم طبیعی از سرهمین خط برمیخیزد، ازسرخط شناخت وتغییر طبیعت به واسطهٔ انسان.
علوم مختلف طبیعی جوانب مختلف طبیعت را مورد مطالعه قرار میدهد؛ امادر طبیعت شناسی طبیعت باتمام جوانب آن مطرح است.
امروزه برای یک انسان کاملاً نامکن خواهد بود که درتمام بخشهای طبیعت وتمام رشته های علوم طبیعی تحقیق ومطالعه کند؛ زیرادانش بشری تامرزهای وسیعی گسترش یافته‌است.
مگرتدریس مضمون طبیعت شناسی درصنفهای سوم وچهارم به شاگردی که بعدها رشته های جداگانهٔ علوم طبیعی رابه صورت مضمونهای مستقل مطالعه میکند، میتواند این مفکوره رابدهدکه تمام رشته‌های علوم طبیعی باهم دارای پیوند و رابطهٔ عمیق بوده سرچشمهٔ اصلی آنها را خود طبیعت تشکیل میدهد.
طبیعت شناسی صنف سوم:
پیش ازمعرفی این مضمون خود را ناگزیرازیاد آوری یک مسأله میدانم وآن این که: من درجریان تدریس سیمینار های زمستانی سال ۱۳۶۲، که برای معلمان مکاتب ابتدایی مرکز درلیسهٔ امانی تدویر یافته بود، بارها و بارها از زبان شاملان سیمینار میشنیدم که: نمرهٔ مضمون طبیعت شناسی در ارزیابیها وامتحانات براساس کدام معیار دقیق برای شاگردان داده نمیشود. این گفته چنین مفهومی را ارائه میکند که معلم میتواند حتی برای کمسویه ترین شاگرد درصورتی که بخواهد نمرهٔ پنج را بدهد.

گذشته ازآن، این امرباعث آن گردیده تایک عده ازمعلمان درمکاتب ازتدریس مضمون طبیعت شناسی کاملاً منصرف گردند؛ این معلمان فقط درهنگام ارزیابی امتحان قلم برمیدارند ودر برابر نام هریک از شاگردان نمره‌های دلخواه خود را مینویسند.

این مسأله باوجود آن که حق عده‌یی ازشاگردان راپایمال میکند ونام‌عده‌یی رادرجدول درجه بندی صنف بدون درنظرداشت حق وعدالت در صدروذیل جدول قرار میدهد، میتواند دونتیجه زیرین را نیز به بار آورد:

۱- معلم، مضمون رایک مضمون غیر اساسی وحتی غیر ضروری انگاشته مسؤ ولیت سنگین خود را درقسمت تدریس آن احساس نمیکند وا گر مسألهٔ تدریس هم درمیان آید، آن عمل بابی اعتنایی وسبک اندیشی به همراه خواهد بود.

۲- من فکرنمیکنم این راز ازنظر شاگردان پوشیده بماند. آنها دیریازود پی به این امر خواهند برد. اگراحیاناً شاگردان از مسأله آگاهی یابند به گمان من دگرفاتحهٔ این مضمون خوانده شده است؛ زیرا شاگردان صنفهای سوم وچهارم، درآن حد ازتکامل شعوروآگاهی اجتماعی قرار ندارندکه ضرورت شناخت طبیعت را درك نمایند وبه‌بالابردن سطح آگاهی خویش علاقه بگیرند وبه این امر بیندیشند.

زمانی که خطر امتحان در میان نباشد به گمان من نه تنها شاگردان صنفهای سوم و چهارم حتی شاگردان صنفهای بالا و بالاتر نیز تکلیف مطالعه و اجرای وظایف و فعالیتهای خانه گی را به خود هموار نمینمایند (به خاطر باید داشت که درچنین مواردی نیز نمیتوان از مستثنیات چشم پوشید.)

به عقیدهٔ من شناخت طبیعت پیرامون وشناخت پدیده های سادهٔ طبیعی برای شاگردان صنفهای سوم وچهارم گذشته ازاین که سطح شعور وآگاهی آنها را بالا میبرد، سایهٔ سیاه توهماتی را که شاگردان از محیط در ذهن دارند از سر زمین سبز اندیشه های آنها به دور خواهد ساخت.

مضمون طبیعت شناسی در صنفهای سوم وچهارم درحقیقت پایه های ابتدایی واساسی

دانش طبیعی شاگردان را به وجود می آورد.

ازاین رودراین مضمون تلاش به عمل آمده است تابا بعضی از موضوعات ابتدایی و پایه‌یی زیستشناسی، اقلیمی ، جیو لوژیکی کیمیاوی ، فزیکی وحتی کیها نی تماس گرفته شود. شاگردان درحقیقت باآشنایی به این مسایل درصنفهای سوم وچهارم سنگ تهداب‌بنای کاخ بلند وبا شکوه معرفت طبیعی فردای خویش را میگذارند.

این مضمون به درستی نقطهٔ آغاز فراگیری علوم مختلف طبیعی چون فزیک، کیمیا، بیولوژی، جیولوژی، استرونومی را برای شاگردان تشکیل میدهد.

دراین نقطه است که ضرورت برخورد جدی، مسوولانه وآگاهانهٔ معلم در امر تدریس مضمون طبیعت شناسی در برابر اوچون یک واقعیت مسلم وانکارناپذیرقد برمیافرازد.

طبیعت شناسی صنف سوم دارای پنج فصل و ٦٨ صفحه است که تدریس آن در هفتهٔ دوساعت وجمعاً درطول سال تعلیمی، ٦٤ ساعت درسیْ را دربر میگیرد.

دراین مضمون، به ترتیب فصلهای پنجگانهٔ زیرین آمده است :

فصل اول،« فصل های چهار گانهٔ سال در افغانستان» ،صفحهٔ ١ـ١٨

فصل دوم،« طبیعت وطن عزیزماافعانستان»، صفحهٔ ١٩ـ٢٦

فصل سوم،« مواد معدنی»، صفحهٔ ٣٤ـ٣٨

فصل چهارم،« افق»، صفحهٔ ٣٦ـ٣٩

فصل پنجم،« ساختمان بدن انسان»، صفحهٔ ٤١ـ٦٨ (١)

باهمین یادکرد کوتاه درقسمت معرفی این مضمون بسنده مینماییم ومیپردازیم به بررسی اسلوبهای تدریس آن. اماقبل از این بررسی بیجا نخواهد بودکه چیزهایی دربارهٔ میتود (اسلوب) گفته آییم.

Methode (اسلوب) از دیدگاه فلسفهٔ علمی :

میتود عبارت از شیوه وطرزبرخورد و پژوهش و پراتیک انسانی میباشد، برای‌فراگرفتن وشناختن یک موضوع معین .

ویا به عبارت دیگر میتوان میتود را چنین بیان داشت:

میتود عبارت از مجموعهٔ موازین وروشها و شیوه هایی میباشد برای تحقیق تیوریک و فعالیت پراتیک انسان .

میتود یا اسلوب درهررشته وزمینه‌یی وابسته‌گی کامل به‌خصلت پدیده های مورد مطالعه دارد، یعنی اسلوب‌در هر زمینه‌یی ازسرشت و طبیعت اشیا و پدیده ها وروند های آن زمینه سرچشمه میگیرد نه‌از تمایلات‌ذهنی و خواسته‌های شخصی انسان . از اینجا میتوان گفت که: هر موضوع اسلوب خاص خویش را دارا میباشد. (۲)

از این‌رو ما در هیچ زمینه‌یی نمیتوانیم خود سرانه و بدون شناخت‌ماهیت پدیده و شی، اسلوبی را انتخاب نماییم، یعنی میتود یا اسلوب خود یک پدیده عینی است که از سرشت شی ناشی میگردد. درهر زمینه فقط یک اسلوب علمی‌میتواند موجود باشد و آن اسلوبی است‌که با قانونمندیها و سرشت پدیده های مربوط تطبیق کند و انسان را در پژوهش علمی یا در فعالیت عملی رهبری نماید و منعکس کننده قوانین عینی حیطهٔ مورد نظر باشد. (۳)

فرانسیس بیکن فیلسوف بزرگ انگلیسی به درستی میتود یااسلوب را با «چراغی‌فرا راه یک رهنورد» مقایسه کرده مینویسد: «دانشمندی که فاقد یک اسلوب پژوهش باشد، همچون مسافری است که در ظلمت شب، عصا زنان راه میجوید.» (٤)

بدیهی است که چنین مسافری به هدف نخواهد رسید و راه را از چاه تمیز نخواهد داد. اینجاست که ضرورت یک اسلوب، یک اسلوب‌علمی ودقیق با تمام اهمیت آن درهرزمینه‌یی احساس میگردد .

به طورخیلها ساده وفشرده میتوان گفت که: اسلوب یعنی شیوه های رسیدن به هدف . مسلماً آنکه میخواهد به هدف برسد باید با درنظرداشت هدف، شیوه‌های عینی رسیدن به‌آن را جستجو وکشف کند ویا کاربرد آنها خود را به هدف برساند. حال که چیز هایی دربارهٔ اسلوب ازدیدگاه فلسفهٔ علمی گفته آمدیم. میپردازیم به طرح مسألهٔ اسلوب تدریس .

پروسهٔ تدریس در حقیقت پروسهٔ انتقال اندوخته ها و فراگرفته های یک انسان (معلم) است برای انسانهای دیگر (شاگردان) .

درمیان موضوع تدریس واسلوب تدریس همواره یک رابطهٔ عینی و دیالکتیکی وجود

دارد که معلم باید این رابطه را در یا بد و آن را عمیقاً درک کند ، در غیر آن هر اسلوبی که انتخاب گردد، اسلوبی خواهد بود ذهنی گرایانه وغیر علمی .

هرمضمون وحتی هر موضوع آن میتواند که اسلوبهای خاص خود را داشته باشد.

مثلاً بااسلوبهای تدریس ریاضی نمیتوان مضمون زبان وادبیات وبااسلوبهای زبان و ادبیات نمیتوان مضمون طبیعت شناسی را تدریس کرد.

اگرچه دراین زمینه هانیز میتوان اسلوبهای عام رادریافت کردکه جنبهٔ همگانی وکلی داشته درتمام زمینه‌ها امکان کار برد آنها وجود دارد؛ مگر اتکای عمده روی میتودها و اسلوبهای عام، کار معلم رااز خلاقیت وبالنده‌گی بازمیدارد .

اسلوب تدریس برای یک معلم درهرکجایی که باشد وهر مضمونی راکه تدریس‌نماید، فقط به حیث یک وسیله وابزار مطرح است،نه به حیث یک هدف وآنهم هدف تدریس.

آنگاهی که اسلوب برای معلم به حیث‌هدف مطرح باشد، دیگر کاربه بیراهه میکشد و پروسهٔ تدریس ازمضمون تهی میگردد.

دربعضی از مؤسسات تعلیمی وزارت محترم تعلیم وتربیه(مثلاً در ریاست انستیتوت اکمال تخصص‌معلمان)، که وظیفهٔ ارتقای سطح‌علمی‌ومسلکی معلمان رابه عهده‌دارد،عمده‌ترین مسأله‌یی راکه پیش روی یک معلم قرار میدهند، مسألهٔ میتود است، البته این موضوع به جای خود دارای اهمیت فوق العاده‌یی است که نمیتوان حتی آن را بـه پیمانهٔ اندکی‌هم نادیده گرفت ؛ اما قبل ازهمه ، معلم باید چیزی برای گفتن داشته باشد ؛ زیرا آن که خود چیزی نمیداند، چطور خواهد توانست که چیزی را برای دیگران بفهماند. معلم‌هرگز و هرگز نمیتواند که‌بدون یک‌دانش‌قوی وجهانبینی وسیع علمی ،شاگردان خود را مکمل‌سازد .

لذا از او تقاضا میگردد که درکسب دانش، همه جانبه تلاش‌ورزد.او بدون داشتن دانش همه جانبه و صحیح نمیتواند یک معلم ورزیده شود . (٥) مثلاًفرض کنیم معلمی باور دارد که: « زمین روی شاخ گاو زردی قراردارد و آن گاوبر پشت ماهی بر روی آب ایستاده است آنگاه که گاو عضوی از اعضای بدن و یا تاری از مو یها ی بدنش را به حرکت در بیاورد در زمین زلزله ایجاد میگردد.»

آیا چنین شخصی میتواند معلمی خوب وبرگزیده آنهم برای مضمون طبیعت شناسی باشد؟ مسلماً که نه ؛ زیرا او دارای یک جهانبینی غیر علمی، تاریخ زده وخرافاتی است وچنین جهانبینی درمیان نسل امروز هیچ خریداری ندارد. نسل امروز نیازبه جهانبینی علمی بالنده وپیشرو دارد. علمای پیدا گوژی وظیفهٔ معلمی را بالاتر ازیک پیشه دانسته حتی میگویند که معلمی خود یک هنراست. (٦)

اما اگر این هنرمند، دانشمند نباشد کاری را ازپیش برده نخواهد توانست.

رابطهٔ نزدیک ومستقیم موضوع تدریس و اسلوب تدریس است که برای معلم یک شخصیت دوبعدی را پدید می‌آورد که او باید درجهت اول دانشمند ودرجهت دوم هنرمند باشد.

هنر معلم مربوط به نحوه وطرز تقدیم درس وکاربرد مواد درسی است که شاید دراین قسمت نتوان موازین ومعیارها ویاقوانین واحکام ثابتی را وضع نمود؛ زیرا طرز آماده گی، فصاحت زبان، روحیه، علاقه مندی، درجهٔ آگاهی، ابتکار، سلیقه، حوصله مندی، میزان محبوبیت وغیره خصوصیات انسانی، که میتواند در روند تدریس سهم داشته باشند، درمیان معلمان مختلف، مختلف است.

همانگونه که گفتیم اسلوب برای یک معلم وسیله است نه هدف . هنرمندی معلم نیز نمیتواند که هدف معلم باشد. معلم باید هنر معلمی را داشته باشد؛ اما به خاطر چی؟ به خاطر آموزش یک موضوع ، به خاطر انتقال اندوخته های خود برای شاگردان ، خلاصه برای تطبیق نمودن آگاهی خویش درعمل. پس میتوان عمده ترین ویژه‌گی یک معلم رادرآ گاهی او خلاصه کرد. انسان ناآگاه معلم شده نمیتواند؛ ولوهرقدرچیزها هم دربارهٔ مسلک معلمی بداند، چنین اشخاص به هنرپیشه‌یی میمانند که در روی صحنه نقش معلمی را بازی مینمایند ؛

معلم باید دارای دانش وآگاهی وسیع باشد ؛ زیرا وقتی معلم میخواهد دانشی را به شاگردان تقدیم کند باید اندازهٔ دانش او بیشتر از معلوماتی باشد که به شاگردان میدهد. اگر معلم معلومات کافی نداشته باشد شاگردان به درس اوتوجه نمیکنند. (۷)

اسلوب تدریس طبیعت شناسی صنف سوم:

اسلوب تدریس این مضمون میتواند نظربه خصوصیات وعوامل گوناگونی ، که در

امر تدریس دخیل اند، اشکال متفاوتی به خود بگیرد؛ امابه طورکلی باید اسلوب تدریس طبیعت شناسی رادر شهرها وروستاها ازهم تمییز داد وبالای آن تأمل کرد؛

مثلاً فصل اول این مضمون را، که فصلهای چهارگانهٔ سال درافغانستان، تشکیل میدهد و محور اساسی آن برفعالیت نباتات، حیوانات وانسانها دراین چهارفصل استوار است در روستاها درآنجا هاکه انسان‌نسبت به شهرها با طبیعت تماس نزدیک دارد میتوان مستقیماً از کتاب طبیعت وزنده‌گی اجتماعی،تدریس کرد؛ زیرا موضوعات آن مستقیماً با زنده‌گی اجتماعی وطبیعت روستاها پیوند دارد.

به گونهٔ مثال شاگردانی که دور از دامن پرغوغای شهرها در روستاهای وطن عزیزما درس میخوانند همه ساله همگام با کاروان سبزینهٔ بهار، آمدن پرنده گان کوچی و دوباره مهاجرت آنها را درفصل خزان دیده‌اند.

خود شاهد آن بوده‌اند که چگونه باآمدن بهار برفها از فراز قله‌ها وپهنهٔ دشتها ذوب میگردند وجویچه های جاری آب رابه وجود می‌آورند. ازروییدن گلها وسبزه ها وگیاهان وحشی، برروی دشتها و باغها لذت برده‌اند وآمدن بهار راباور کرده‌اند.

شگوفه های رنگ رنگ وزیبا را روی درختان مختلف‌دیده روزهای درازی راجهت چیدن گلهای دشتی وکوهی راهی دشتها وکوهها شده اند ، رنگ شگوفه های درختان مختلف را میشناشند؛ زمان ریختن شگوفه وپدید آمدن غوره را روی شاخه ها میفهمند؛ شاید روزها درباغها بر درختها بالاشده غوره ها را کنده باشند ، زمان پخته شدن میوههای مختلف را میفهمند ودرجمع آوری آنها حتماً سهم گرفته اند. عملیهٔ زایمان حیوانات مختلف خانه‌گی، بار بار پیش چشمهای آنها صورت گرفته است؛ آنها با طرز پرورش یک نوزاد حیوانی آ شنایی دارند وخود آنها را پرورش داده‌اند.

باشخم زدن زمین، تخم پاشی برآن ، سبزشدن مزارع گندم و دیگر حبوبات وطریقهٔ آبیاری آنها عملیه های درو، خرمن، وکوبیدن خرمن وجمع آوری وانبار کردن حاصلات آشنایی دارند. حتی‌خود درآن عملیه ها سهم گرفته اند.

نباید از کلمهٔ سهمگیری چنین پنداشت که گویا کودك دەساله‌یی خود قطعه زمینی راشخم

زده برآن چیزی کاشته است یا آن را د رو کرده ، کوبیده حاصل را درخانه انبار نموده است. ته... ین چنین‌چیزی نیست وکودك ده‌ساله ره‌ستایی هم چنین فعالیتهای را نمیتواند به انجام برساند؛ اما آنها بدون شک در اکثر عملیه های حیات اجتماعی به صورت بالقوه سهم میگیرند. آنها از مفهوم نهال شاني وقلمه سررشته‌یی دارند ، شاید درگوشه‌یی از باغ یازمین اطراف خانه های‌شان به تقلید ازپدرانشان قلمه‌های زیادی راغرس کرده باغچه‌های کوچکی را احداث نموده باشنـد.

انواع مختلف حیوانات‌اهلی رامیشناسند، آنها را پرورش داده‌اند وبربعضی ازآنها مانند خرو اسپ سوار شده‌انـد.

پرنده گان مختلف راهنگام ساختن آشیانه دیده انـد. باطرز ساختن‌آشیانهٔ آنها آشنایی دارند. حتی بسیار وبسیار ا زدرختها و دیوارها بالارفته از آشیانهٔ پرنده گان جوجه های آنها را گرفته اند وآنها را درجایگاههای مخصوص پرورش داده‌اند .

به خاطر جمع آوری خاروبته جهت تسخین به دامنهٔ دشتـها، تپه هاوحتی کوهها رفته تفاوت میان دشت، تپه وکوه رامیفهمند.

ازچشمهٔ نزدیک، به خانه آب آورده‌اند. کوره های ابتدایی ومحلی‌ذوب آهن رادیده‌اند. داس، چاقو، کارد، تیشه وتبری را حتماً به نزد آهنگرجهت ترمیم و تیز کردن برده پروسهٔ ذوب شدن آهن رادیده‌اند. شاگردان روستایی میدانندکه عقاب پرنده قوی است وپرنده گان دیگررا شکارمیکنند. دربارهٔ حملهٔ گرگها بالای رمه‌های‌گوسفندان درکوهها ودشتها قصه‌های زیادی از زبان شبانان ومالداران شنیده‌اند.

روزها را درباغها دنبال پروانه ها سرگردان بوده‌انـد، گاهی آنـها رابه دست گرفته بالهای زیبا ورنگین آنها رأکنده باساختمانهای ظاهری بدن آنها آشنایی پیدا نموده‌اند.

ازطرزفعالیت آسیا آگاهی دارند،حتی خودشاهد آردکردن غله درآن بوده اند . عملیهٔ دوشیدن شیر از گاو ، گوسفند وبز را دیده شاید ازطرز تهیهٔ ماست ودوغ چیزهایی بدا نند.

خیلـیها ممکن است که آنـها خود تخمهایی را زیرسینهٔ مـرغ گذاشته عملیهٔ بر آمدن جوجه ها را از تخمها دیده باشند.

برگهای زرد رنگ وخشکیده خزانی رابرفراز شاخه ها وزیردرختان درباغها دیده، حتیآنها را جمعآوری نمودهاند وبا استفاده ازآن بازیهای محلی رابه راه انداخته یاآنها را آتش زدهاند. باطرز نگهداری حیوانات مختلف در فصلهای چارگانۀ سال آشنایی دارند وخود درنگهداری آنها سهم گرفته اند.

به همین گونه ده ها وصدها نمونه رامیتوان دررابطه با زندهگی شاگردان درروستا ها ارائه داشت که ماابنجا جهت جلوگیری ازبه درازاکشیدن موضوع به همین نمونه ها بسنده مینما یم .

آیا این زمینه ها،که باتفاوت کم وبیش‌درتمام روستاهای کشورعزیزمان موجود است، نمیتواند شرایط مساعدی برای تدریس مضمون طبیعت شناسی باشد؟ حتماً پاسخ مثبت است. آری،اینجا برای معلم، طبیعت وزندهگی‌اجتماعی درروستاها بهترین کمک را درراه تدریس مینماید. معلم‌بایدکتاب طبیعت وزندهگی‌اجتماعی رادربرابرشاگردان بگشاید وتوانایی‌خواندن این کتاب را برای شاگردان خویش ببخشد . شاگردان هنگامی درك نمایندکه هر فعالیت روزمرۀ آنها دارای جنبه های علمی است، درپدیدههای اجتماعی وطبیعی هنوز هم دقیقتر توجه مینمایند . این آگاهی قبلی شاگردان نباید نادیده گرفته شود . شاگردان باید باکمك تجربه های قبلی و آموخته هـای خویش باورعمیق پیدا نماینـد که آنچه به نام طبیعت شناسی خوانده میشود چیزی نیست جز مجموعۀ معلومات وآگاهیهایی دربارۀ طبیعت. معلم شاید چارت ومودلی‌نداشته باشد ویانتواند تصویری‌را روی تخته رسامی‌نماید؛ اما هیچ چارت ومودلی نمیتواند که جای طبیعت را بگیرد، شاگردی‌که برفرازشاخۀ درخت مکتب ویاباغ آشیانۀ پرندهیی رابا جوجه هایش میبیند، واگریك‌باردیگر آگاهانه به‌آن متوجه شود، آیا هدف برآورده نمیشود؟ مسلماً میشود .

شاگردان دراین صنفها وقتی آنچه رامی آموزند وآن رابازندهگی مادی خود درتماس ورابطه میابند به امر آموزش‌علاقه مندی بیشترنشان میدهند وموضوعات کتاب را چیزهای بیهوده نمی انگارند.

در تدریس مضامین ساینس جداً باید این رابطه وپیوند رادرنظر داشت.

تجارب نشان داده است که درأکثر کشورهای روبه انکشاف واز جمله کشور عزیزما تاقبل از انقلاب شکوهمندثور، پروگرآمهای درسی درمکاتب به نحوی تهیه میگردید که نمیتوانست رابطه یی رامیان حیات فرهنگی ومادی شاگردان تأمین نماید.

دراین کشورها کسی یاکسانی درپشت میز قرار میگیرند وبعد بدون درنظرداشت شرایط اجتماعی وطبیعی کشور کتاب مینویسند وآن کتاب را در روستاها برده تدریس مینمایند. خوشبختانه بعد ازانقلاب دروطن‌مابه این امرتوجه جدی وانقلابی مبذول‌شده است.اگرچه شرایط جنگ اعلام ناشدهٔ امپریالیسم جها نی برضد میهن ما امکانات تحقیق وریسرچ رادر روستاها برای متخصصان تعلیم وتربیه محدود ساخته است؛ اما این نقیصه درجریان روند تحکیم انقلاب ازبین خواهد رفت.

حال ببینیم که درشهرها چگونه میتوان این فصل کتاب را تدریس کرد.

شاگردان شهرنشین پروسه های حیاتی راکه شاگردان روستا ها دیده یا درآنها سهم گرفته اند، کمتردیده یاحتی کاملاً باآنها بیگانه وناآشنا اند.

درروستاهاشاگردان دارای یک مقدار آگاهی‌قبلی راجع به بعضی‌ازپدیده‌های‌طبیعی‌اند؛ زیرا باطبیعت تماس نزدیک ومستقیم دارند؛ درحالی که درشهرها برای شاگردان چنین زمینه‌یی وجود ندارد. ازاین گفته نباید چنین نتیجه گرفت که من مدعی آنم که گویا سطح آگاهی وشعوراجتماعی‌شاگردان روستایی نسبت به شاگردان‌شهری به میزان‌بالاتری‌قراردارد. نه، من چنین ادعایی ندارم؛ زیرا مناسبات اجتماعی در شهر پیچیده ترومغلقتر از مناسبات اجتماعی در روستاهاست. بنابراین،جای هیچ تردیدی نیست که بگویم شاگردان شهری درمقایسه با شاگردان روستایی دارای شعور اجتماعی پیشرفته تری میباشند؛ ولی تماس مستقیم شاگردان روستایی با طبیعت وزنده‌گی طبیعی چیزهایی به آنها یاد داده‌که شاگردان شهری ازآنها قسماًبی بهره اند، هدف روی این نکته است. درشهر شاگرد باطبیعت تماس مستقیم ندارد، حتی ازدیدن حیوانات بزرگ اهلی میهراسد. معلم نا گزیراست که درهنگام تدریس به چنین مسایلی توجه کند.

درشهرها معلم شدیداً محتاج چارت ها ومودل هاست که بتواند او را در امر تدریس

کمک کند . من فکر میکنم که معلم درشهرها نیز باید به درجهٔ اول بکوشد تا موضوعا ت این فصل راتا آنحد که ممکن‌است بااستفاده ازمحیط وطبیعت تدریس نماید وشاگردان را باطبیعت ازنظر عینی آشنا سازد، چنین امری میتواندکه ازطریق سیرعلمی وباز دیداز بعضی مؤسسات تولیدی زراعتی مانند فارم ها وغیره میسر گردد. همچنان درفصل بهار باید با شاگردان کمک شود تا آ نها خود فارم کوچکی را درمیدان مکتب احداث نمایند. این عمل گذشته ازاین که به زیبایی مکتب میافزاید شاگردان راباِ مراحل مختلف رشد ونموی نباتات گوناگون آشنامیسازد. شاگردان وقتی میبینند که کارآنهابه نتیجه‌یی رسیده صنف آنها دارای فارم کوچکی درمکتب است گذشته ازاین که‌احساس غرور ورضایت میکنند به موضو عات طبیعت شناسی نیز علاقه میگیرند.

واما درصنف‌معلم‌بایدسطح آگاهی‌شاگر دان رادریابدوازآن‌نقطه‌درسش‌رابیاغازد، اشکال کتاب را توضیح کند، چارت هارا روی دیوارصنف درجای مناسب‌بیاویزد. آ نها را برای شاگردان تشریح کند، درصورت لزوم خود روی تخته شیی‌را رسم کند، باید هرموضوع درس رابامثالهای عینی وواضح دنبال کند. شاگردان را مجبور نسازد که موضوعات کتاب را بدون آن که مفهوم آن را درك کنند، طوطیوار به حافظه بسپارند. در آخرین تحلیل، معلم باید مفاهیم را به شاگردان انتقال بدهد وآنها را با اسلوب بررسی علمی آشنا سازد.

درفصل دوم این مضمون(طبیعت وطن عزیزماافغانستان) مختصراً توضیح شده‌است، بازهم میتوان مسألهٔ اسلوب تدریس آن را در روستاها وشهر ها ازهم سواکرد.

شاگردان روستایی با مفاهیم کوه، تپه، چشمه، دریا، جوی، دشت و حتی جهیل آشنایی دارند. نامهای حیوانات مختلف وحشی راکه درکوههاو د شتها زیست دارند قسماً میفهمند وقسماً هم دیده اند، کوه را از تپه و چشمه را از دریا فرق کرده میتوانند، نا م بسیاری نباتات کوهی و دشتی را میفهمند. معلم، اینجا نیز میتواند که به گونهٔ فصل اول کتاب درسش‌را به صورت عینی با استفاده، از خود محیطو میزان‌آگاهیهای قبلی شاگردان بیاغازد و به پیش ببرد.

شاید معلم در یک‌مکتب دور افتادهٔ روستایی نه چارتی د ر دسترس داشته باشد و نه مردلی و حتی شاید کتاب درسی نیز به اندازهٔ کافی میسر نباشد، اما کتاب طبیعت پیش چشم او گشوده

ده است. باید به ان نکاه کنند و درس خود را با استفاده از ان مطابق برنامه به پیش ببرد؛ ولی در شهرها
سأله چنین نیست. شاگرد باید به وسیلهٔ چارت ها مو د ل ها و اشکال کتا ب و رسمهایی که معلم
روی تخته رسامی مینماید با ید با طبیعت آشنا گردد. خیلی ممکن است که معلم در کار عملی
استفا ده از گل مودلهایی را چون مودل کوهها و تپه ها بسازد، و مفاهیم این پدیده ها ی
بیعی و روابط آ نها ر ا با جا معهٔ ا نسا نی به شاگردان بفهمانـد .

فصلها ی بعد ی کتاب را که در بر گیرندهٔ موضوعاتی راجع به « افق»، « مواد معدنی» و
ساختمان بدن انسان » میباشد .تقریباً میتوان با تفاوتهایی کم و بیش در شهر ها و روستا ها با
سلوبهای همگون تدریس کرد .

برای تدریس بهتر این فصلها چه در شهر ها و چه در روستاها معلم نیاز شدید بـه مواد ممد
رسی دار د . خوشبختانه بسیاری از این مواد میتوا ند که از محیط تهیه گـردد . مثلاً درفصل
مواد معدنی» معلم میتواند ریگ، خاك، سنگ، چونه، سنگ مرمر، نمك طعام، پترول ،
یزل، تیل خاك وحتی زغال سنگ را از خود محیط تهیه بدارد. (البته تهیهٔ زغال سنگ دربعضی
منطقه های وطن عزیر ما قسماً دشوار است.)

معلم باید نمونه هایی از این موادرا با خود به صنف برده پیر امون آنهابه شاگردان معلومات
زم را تقدیم دارد. شاگردان با دیدن این نمونه ها نسبت به موضوعات درس علاقه و توجـه
بشتری نشان میدهند .

درفصل « افق وتعیین سمتهای افق» معلم نیازمند به چارت و قطب نما ست ؛ اما این فصل
ا میتوان با اجرای تجارب مربوط که در کتاب آمده است و یا تجربه هایی که در محیط موجود
ست به نحوی شایسته تری تدریس نمود. فصل ساختمان بدن انسان که طولا نیترین وبه پندارمن
شوار ترین فصل کتاب را میسازد، آموز ش آن برای شا گردان خیلیها مهم وحیاتی است؛
یرا آ نها چیزهایی را در را بطه با اعضا وسیستم های گونا گون بد ن انسان یاد میگیرند و
طریقه های حفظ الصحهٔ آ نها را میآموزند .

معلم باید جداً ازچارت ها ومود ل ها کار بگیرد، اگـر چارت ومودل موجود نبا شد
اید خود چارتهای لازم را به صورت واضح تهیه بدارد.

خوشبختانه بازهم بسیاری ازموضوعات این فصل را میتوان با استفاده از مواد محیطی
تدریس کرد و آنهم به گونهٔ بهتر ومفید تر. مثلاً معلم میتوا ند که درقسمت تهیهٔ شش، قلب،
گرده، جگر وچشم گوسفندتوجه کند.آنهارابه شا گردان توضیح ودرصورت امکان تسلیخ نماید.
معلم قبل از تقدیم درس باید این امر را جستجو نمایدکه چقدر میتوا ند تابا استفاده از
مواد محیطی درس رابه شیوه واسلوب عملی تقدیم دارد.

تدریس مضامین ساینس به صورت خشک وبدون استفاده از مواد ممد درسی ومواد
لابراتواری هرگز نمیتواند سودمند واقع شود وعلاقهٔ شاگرد رابر انگیزاند.

باتدریس مضمون طبیعت شناسی در صنف سوم شاگردان باید با اساسات ابتدایی علوم
طبیعی آشنایی حاصل نمایند ونسبت به امر شناخت محیط وطبیعت علاقه بگیرند.

معلم باید مطابق به موضوعا ت کتاب به شاگردان وظایف مشخص در قسمت جمع
آوری انواع حبوبات، انواع گلها، احجار وغیره بدهد واین عمل آنها را در پیش روی صنف
تمجید کند تا شاگردان به خاطر انجام کارهای علمی آینده علاقه گیرند. گاهی بعضی از معلمان
راین امر علاقه میگیرند که شاگردان باید مطالب کتاب را درحافظه داشته باشند. اگر چنین
امری همراه بادرك مفهوم باشد بد نیست؛ اما زمانی که شاگردان، محض سطرها وجمله‌های
کتاب را بدون درك مفهوم آن به حافظه سپرده باشند ومعلم آنها را درچنین راهی مجبورساخته
باشد این امر گذشته ازاین که سودی نخواهد داشت، میتواند خیلیهازیانبار نیز باشد.

معلم مضمون طبیعت شناسی باید خود معلومات کافی راجع به مطالب کتاب داشته باشد،
کوشش کندکه‌به پرسشهای شاگردان جوابهای نادرست واشتباه آمیز ندهد؛ زیرا شاگردان
در این مرحله چنین میانگارند که معلم آنها مجسمه یی ازدانش وخرداست وهمه چیزرامیفهمد.
بنابراین، هرچیزی راکه معلم در خورد شاگرد بدهد اومیپذیرد وبر آن باورمند میشود. چنان
که بار ها دیده شده است که شاگردی مطلبی را غلط بیان میدارد، زمانی که بخواهی او را
متوجه اشتباهش بسازی اوسخن وگفتهٔ ترا نمیپذیرد، پرخاش میکند، دلیل وحربه‌اش هم این
است که معلم ما چنین گفته است.

یعنی به گفتهٔ معلم خود نسبت به گفته ها ی دیگران سخت باورمند است. معلم باید همواره

سخن دقیق وحقیقی رابه شاگردان خویش بگوید، بکوشد تا شاگردان از هدف هر موضوع کتاب سردر آورند. مضمون طبیعت شناسی باید قسمی تدریس گردد که شاگردان صاحب یک بینش علمی نسبت به طبیعت وپروسه های گوناگون آن گردند، اگرمعلمی بتواندکه توجه شاگردان را نسبت به طبیعت وجریانهای آن جلب کند کار درخورتحسینی کرده است.

معلم طبیعت شناسی باید بکوشد که با تدریس هرفصل وهر درس این مضمون کلمه‌یی هم ازکتاب بزرگ وکهن طبیعت به شاگردان یادبدهد، تاباشدکه شاگردان پادرک این کلمه‌ها درآینده سطرها وجمله‌ها وفصلهایی ازاین کتاب را، کتابی راکه نمیتوان تعداد ورقهای آن را شمار کرد، مطالعه وتحقیق نمایند.

مآخذ:

۱ـ طبیعت‌شناسی برای صنف‌سوم، ریاست‌تألیف‌وترجمه، وزارت‌تعلیم‌وتربیه، کابل: ۱۳۶۰.

۲ـ ماتریالیسم دیالکتیک، امیرنیک آیین، از انتشارات حزب توده، ۱۳۵۸، ص ۳۴.

۳ـ همانجا، ص ۳۵.

٤ـ ایضاً، ص۳۵.

٥ـ اساسهای آموزش، محمدالله لطف ونورمحمد ترین، ریاست تألیف وترجمه، وزارت تعلیم وتربیه، ۱۳۵۹، ص ٤٠

٦ـ همانجا، ص ۱.

۷ـ ایضاً، ص ٥٠

پوهاند م . امین

منشاء خرد و دانش از نگاه پیاژه

بعد از آنکه مقالهٔ « مفاهیم سیستم در روانشناسی » در شماره سوم ،سال شصت ودوم مجلهٔ عرفان نشر شد ، دوستان و همکاران زیادی پیشنهاد نمودند تا نظریهٔ ژان پیاژه را نیز در زمینه به نشر بسپارم؛ زیرا در آن مقاله از نظریات پیاژه به پیمانهٔ وسیع استفاده به عمل آمده بود. اینک یکی از اهداف این مقاله این است تا پیشنهاد دوستان و همکارانم را بر آورده سازد و ضمناً برای دانش پژوهان روانشناسی معلومات بیشتری ارائه شود ، ژان پیاژه روانشناس سویسی تقریباً از سال ۱۹۲۷ میلادی به مطالعهٔ رشد ذهنی اطفال مشغول بوده است وبزرگترین ذخیرهٔ علمی را در زمینه ـ چه از نگاه علمی و چه از نگاه نظری ـ برای دانش پژوهان این رشته به ارمغان آورده است .

پیاژه وقتی در زمینه دلچسپی پیدا کرد که مشاهده نمود اطفال در آزمونهای ذهنی غلطیهای زیادی را مرتکب میشوند . وی از اطفال در حصهٔ استدلالهای منطقی شان سوالهایی به عمل آورده دریافت که اطفال در واقع مانند کلانسالان در تفکرات خویش از یکدیگر فرق دارند . (۳: ۴۸ـ ۴۹) .

اصول وروش پیاژه روش کلینکی به حساب می آید. چنانکه وی نخست به ماحول طفل وسلوک وی منهمک میگردد، بعداً فرضیهٔ معقولی را در زمینهٔ ساختاری، که متضمن هر دو

(سلوك و ماحول طفل) میباشد، وضع میکند . بالاخر فرضیه اش را به محک آزمایش طوری قرار میدهد که ماحول طفل را اندکی تغییر میدهد و تأثیرآن را بالای طفل مشاهده مینماید و یا اینکه مواد متعلق به امر از نو ترتیب وتنظیم مینماید، یعنی پرابلم رابه‌شکل دیگر مطرح میکند (٤:٣)

به اساس مشاهدات طولانی و پاسخهای اطفال در زمینهٔ حل مسایل ، پیاژه تیوری جامع را در حصهٔ انکشاف معرفتی، اطفال یا رشد تفکر ایشان بنیان گذاری نموده است. نظریهٔ پیاژه نظریهٔ معرفتی است. نظریهٔ معرفتی مخصوصاً با عملیه های سازمان‌دهندهٔ مرکزی درحیوانات عالی سرو کار دارد و آزادی قسمی آن عملیه ها را میپذیرد، طوری که حیوان به مثابه‌عمل‌کننده با لای محیط محسوب میشود ، نه واکنش نشان دهنده به مقابل آن. همچنین این تیوری اساساً به ساختارعلاقه دارد نه به محتوی. (با مسأله یی‌که چطورکارمیکند سروکاردارد نه به «چی» انجام مید هد ، یعنی به فهم و فراست سر وکار دارد تا به پیشگویی وکنترول‌سلوك) (٤:٥)

البته چند سخن بالامعنی این را ندارد که نظریهٔ پیاژه به کلی را جع به« چی» ذهن تما س نمیگیرد؛ زیرا تأیید یک تحلیل لزوماً تکذیب تحلیل د یگری بوده نمیتواند.

چون پیاژه تحصیلات مقدماتی خویش را در رشتهٔ جانورشناسی، که بخش زیستشناسی است، به اتمام رسانیده‌است، بنابرآن، نظریهٔ رشد معرفتی وی ریشهٔ عمیق درآن زمینه دارد واین معلوما ت بعضی از نویسنده گان را وادا شته است تاپیاژه را ازجملهٔ « فطری گرایان » (Nativists) یعنی آنا نی‌که وراثت را مسوول سازماندهی سلوك میدانند، به حساب آورند؛ امانظریهٔ پیازه فطری گرایی نیست. طوری که میدانیم مقابل فطری گرایی، تجربه گرا یی (Empiricism) قرا ر دارد؛ دکتور ینی که محیط را مسوول وتعیین کنند ۀ سلوك میداند ؛ ولی‌نظریهٔ پیاژه تجربه گرا یی هم نیست ؛ بلکه نظریهٔ وی را میتوان ازجملهٔ نظریات تعامل گرایان « Interactimist » وساختمان گریان « Canstructivists » به حساب آورد. (٤:٧) یعنی موجود انسان‌به صورت فطری چیزی رابه ارث می‌آورد که تدریجاً به‌وسیلهٔ عملیهٔ نضج یاپختگی، زمینهٔ آن مساعد میگردد تا استعدادهای فطری لازمه به اثرتماس بامحیط، ساخت پایدار درونی را دروی به وجود آورد. بعداً این ساختار پایدار (یا عقل) اورایاری میدهد تاپا تغییرات محیطی توافق حاصل کند .

اساساً پیاژه به این عقیده‌است که طفل انسان هم به توافق به محیط نیازمند است وهم استعداد توافق رابه محیط میدا شته باشد . وقتی که اطفال به محیط درتما س می آیند ، ایشان می‌آموزندکه چطوربه تقاضاهای محیط جواب مساعد بدهند وبدین‌سان استعداد های ذهنی شان به صورت اتوما تیکی رشد میکند. پیاژه این عملیهٔ رشد ذهنی را به نام توافق(Adaptation) یاد میکند. ازنگاه پیاژه توافق مشتمل برد وعملیهٔ فرعی میباشد وآنها عبارت اندا ز: تما ثل (Assimilation) وتطا بق (Accommodation) . ا کثر اوقا ت اطفال معلوما تی راکه درساحهٔ ذهنی شان واقع است تماثل(جذب)مینمایند ونظربه تجارب قبلی به کتگوریها تقسیم میکنند. پیاژه دربارهٔ تماثل چنین عقیده داردکه:

« به طور کلی میتوان گفت که جذب درحقیقت چیزی جزداخل کردن واقعیت خارجی در قسمتهای مختلف مدارتن نیست. یابه عبارت دیگر ، هرچیزی که نیازی ازنیازهای موجود زنده را رفع کند، چیزی است که موجود زنده ممکن‌است آن راجذب کند ونیاز در حقیقت مظهر همین فعالیت جذب کننده است.» (٥: ٤: مقدمه)؛ ولی تاوقتی که نیازی برآورده نشود اگرفشاری بالای موجود زنده ازطرف محیط وارد شود ، جذب صورت نمیگیرد. چنانکه پیاژه اذعان دارد که: «واما راجع به فشا ری که محیط برموجود زنده وارد می آورد، بدون اینکه نیازی رابرآورده سازد . دراین مورد باید گفت که این فشارهاتازمانی که موجود زنده خود رابه آن متناسب نساخته است، موجد هیچ گونه جذ بی نخواهند شد.» (٥: ١٥ مقدمه) پس جذب فقط به تشخیص وبه جاآ وردن خلاصه نمیشود، بلکه عبارت است ازساختن ساختهای مختلف درعین حالی که اشیا را وارد این ساخت میکند. (٥: ٢٧ مقد مه) چه بسا اطفال به مسایلی برمیخورند که تااندازه‌یی خارج از دسترسی شان قرار دارد. درهمچو حالات آنها به اصلاحا ت میپردا زند، یعنی ایشان استرا تژیهای جدید را جهت مسأ لهٔ تحت نظر به وجود می آورند ویا استرا تژیهای قبلی را تعدیل وترکیب مینمایند، این‌راعملیهٔ تطابق گویند. عملیهٔ تطابق، ذهن طفل راتوسعه و رشد میدهد.

پیاژه عقیده داردکه رشدذهنی اطفال باتسلسل تغییر ناپذیر ، درمراحل مختلف ، صورت میگیرد، اگرچه سن‌طفلی که ازیک مرحلهٔ معین‌باید بگذرد، نظربه‌اطفال مختلف فرق میکند،

ولی درأثنای هرمرحله طفل ازخود خصوصیات واستعدادهای ذهنی معینی رانشان میدهد که به چهار مرحلهٔ معین ومشخص تقسیم شده میتواند ودرهر مرحله بصورت متمادی، تغییرات کیفی در عملیه های معرفتی مربوط صورت میگیرد.(۳:۴۹)

ازمعلومات بالاچنین برمی‌آیدکه طفل‌ازکودکی‌تا جوانی حقایقی راازمحیط ماحول خویش جذب وتماثل نموده با آن سازش وتطابق مینماید وبدین وسیله دانش وتجارب خویش رابه شکل یک سیستم یاساختار سازمان میدهد. پیاژه این سازماندهی فعال رابه مثابه قدرت مهم دررشد معرفتی‌طفل دانسته آن راتأکید مینماید. قوه‌های‌شناخته شدهٔ دیگرازنگاه این نظریه عبارت انداز: پختگی، تجارب شخص با محیط ورهنمایی وتعلیم از طرف دیگران. (۲و۴: ۴۱۵ و ۱۷)

تعادل (Equilibration) اصطلاح دیگریست که پیاژه به کار میبرد وآن عبارت از عملیهٔ فعال داخلی‌است که به وسیلهٔ آن طفل رشد ذهنی خود راهماهنگ ساخته آن راسازمان میدهد. همچنین به وسیلهٔ عملیهٔ تعادل، سیستم سازمانداده شده یاساختار معرفتی به صورت متمادی تغییر نموده نظربه کسب پختگی وتجارب لازمه به وسعت خود میافزاید.

ساختار وعملکرد (Structure and function) دو اصطلاح دیگریست که پیاژه در تحقیقات خویش به کار میبرد. مثلاً میگوید که توافق وظیفه یا عملکرد بیولوژیکی است. وقتی که طفل رشد میکند، عملکردها تغییر نمیکنند؛ ولی ساختها بصورت منظم تغییر میکنند و تغییر در ساختارازنگاه پیاژه‌رشدیاانکشاف گفته‌میشود. محتوی(Content) اصطلاحیست که پیاژه آن‌رابرای‌مهیج (Stimulus)و پاسخ (Response) قابل‌مشاهده به کار میبرد.

از طرف دیگر، عملکرد به کیفیات فطری بیولوژیکیی اطلاق میشود که با محیط عمل متقابل داشته باشد.

یک اصطلاح دیگر که در قاموس پیاژه بارها ذکر میشود عبارت از «طرح» یا «انگاره» است (Scheme). پیاژه اکثر اوقات ساختها رابه صورت فردی به نام طرح یا انگاره یاد میکند. انگاره یک نوع سیستم کوچک است و عبارت از آن نوع خواص فعلی است

که به محتویهای دیگر قابل تعمیم میباشد. باید دانست که در بین انگاره ها نیز تعامل صورت میگیرد و آنها یکدیگر را جذب کرده میتوانند. «آنچه که قابل تکرار و تعمیم باشد» انگاره گفته میشود (۷:۵) ، پیاژه انگاره ها و ساختارهای مرحلهٔ حسی- حرکی را یکی میداند، چنانکه میگوید: «... برای رشد بچه واجب است پس از یاد آوری نقش انگاره‌ها یا ساختهای حسی و حرکی، مسیر تحول ادراکات او را به دقت مورد بر رسی و تحقیق قرار دهیم.» (۵: ٤٤)

فرق عمده‌یی که بین نظریهٔ رشد پیاژه و نظریهٔ عنعنی آموزش وجود دارد در این است که بر علاوهٔ انضمام تدریجی تداعیهای وظیفوی (ساختار های سادهٔ منفرد) ،نظریهٔ پیاژه تجدید نظر یا اصلاح نوبتی ساختار های تأسیس شده را به رسمیت میشناسد - عملیه‌یی که متضمن تغییر کمی و کیفی میباشد. از نگاه پیاژه عملیه‌یی که توسط آن ساختار ها اصلاح و تجدید نظر میشوند به نام تعادل یاد میشود . البته این تعادل ثابت نبوده بلکه پر تحرك است (dynomic)

عواملی که در انکشاف ذهنی طفل تأثیر دارند عبارت اند از : پختگی، تجارب فزیکی، تجارب منطقی- ریاضی، انتقال تجارب اجتماعی و تعادل .

بعضی از روانشناسان را عقیده بر آنست که پختگی محض عملیه یست که طفل نضج میگیرد، ماهیت آن هر چه میخواهد باشد؛ اما از نگاه پیاژه این اصطلاح به‌شکل مخصوص استعمال میشود، و آن اینکه پختگی عبارت ازشگوفانی تدریجی برنامهٔ ارثی میباشد. البته تأثیرات برنامهٔ ارثی به هیچ وجه به صورت منفرد به‌مشاهده نمیرسد، بلکه باید آن را به منظور تحلیل و تجزیه از جریان و تغییرات متمادی زنده‌گی استنباط وخلاصه کرد. به هر صورت پیاژه در تحقیقات خویش همین روش را به‌کار برده است، ودرنوشته های وی « پختگی» به تأثیرات ارثی با لای انکشاف اطلاق میشود. آنچه که با تأثیرات ارثی تعامل دارد به نام عوامل تجارب فزیکی Physical Experience شهرت دارد. طفل بدین وسیله خواص مختلف اشیای فزیکی راتجرید وخلاصه مینماید. هرزمانی‌که طفل بااشیای اطراف خود سروکار پیدامیکند، وی سختی، نرمی، شکننده‌گی، شناوری وغیره خواص آن اشیا را تجربه نموده دانش ومعلومات لازم را در زمینه کسب میکند، با لاخر دانش وی به امری میانجامد ، حتی پرایش ، ماهیت شی ، که‌ازچی ساخته شده‌است ، نیز مکشوف میگردد.

هرزمانی که طفل به رابطه بین اشیایی میبرد، دراین وقت است که وی به تجارب منطقی ریاضی پی برده است. مثلاً وقتی طفل به مفهوم ده از طریق شمارش سنگچلهایی میبرد، دراین صورت مفهوم ده، وکیفیت آن ازخواص سنگچلها برنمیخیزد؛ بلکه ذهن طفل است که آن کیفیت را درك میکند. تجاربی ازاین قبیل به نام تجارب منطقی- ریاضی یاد میشود.

معلوماتی راکه طفل ازتجارب فزیکی کسب میکند، درحقیقت از انتزاع اشیای فزیکی حاصل شده‌است، ولی‌درحالت تجارب منطقی- ریاضی، این دانش ومعلومات ازنتیجهٔ فعالیت عمل طفل بالای اشیا حاصل میشود ؛ اما درانتقا ل تجارب اجتما عی ، طفل این معلوما ت ودانش رااز دیگران کسب مینما ید. این معلوما ت را دیگران ازطریق وسایل جمعی ، کتب وغیره مواد مطبوع ویابه صورت تمثیل ویاخطابه به‌طفل انتقال میدهند.

بالا خر تعادل تمام آن چهارعامل را درخود تکامل میدهد. تعادل جزء آن چهار عامل بود وآنها بالنوبه جزء تعادل به‌حساب می آیند، چنانکه ساختارهابه صورت متمادی به طرف تعادل حرکت مینمایند، وزمانی که تعادل نسبی راحاصل نمودند. آنهانسبت به‌حالت اولی متبارزتر میگردند؛ اما همین تبارز ساختارهانشانهٔ تناقض وعدم توا فق را دربین آ نها نشا ن میدهد که قبلاً به چنین شکلی برجستگی نداشته است. بنابرآن، هرحالت تعادل حامل موادیست که باعث تخریب خودش میگردد ؛ زیرا فعالیتها ی طفل متوجه تقلیل تناقضات گرد یده بدین و سیله باعث برهم خوردن تعادل میگردد (٤ : ١٧- ١٨)

ازنگاه پیاژه انکشاف عقلی عملیهٔ متمادی سازماندهی وتنظیم دو باره ساختارهاست وهر سازمان جدید سازمانهای قبلی را درخود متکامل میسازد. ا گرچه این عملیه متمادی است، ولی نتا یج آن غیرمتما دی میباشد ، یعنی آ نها وقتاً فوقتاً ازنگاه کیفی ازهم متفاوت میا شند. ازاین جهت است که پیاژه رشد عقلی رابه دوره‌ها ومراحل مختلف تقسیم نموده‌است.

پیاژه انکشاف دانش ورشدذهنی‌رایکی میداند و برای دانستن هردوفهم‌مفکورهٔ «عملیات» (Operation) راتأکید میکند. ازنگاه پیاژه دانش نسخهٔ(استنساخ) واقعیت نیست، چنانکه شناخت یک شی ، یا معرفت کد ا م واقعه ، محض مشا هد هٔ آنها وساختن تصو یر ذهنی یا نسخهٔ ذهنی ازآنها نمیباشد؛ بلکه برای اینکه شی را بدانیم باید بالای آن عملی راانجام دهیم.

دانش درباره اشیا مستلزم تعدیل وتغییر شکل آنها بوده ایجاب مینماید تاعملیهٔ این تعدیلها و انتقالات رابدانیم ودرنتیجه آگاهشویم که آنشی ازچی ساخته شده است. بنابر ان، عملیات، جوهر دانش به حساب می آید وعمل درونی ساخته شده است که موضوع (Object) دانش را تعدیل میبخشد. طور مثال، عملیات مشتمل بر ترتیب و تنظیم اشیا به یک صنف معین بوده میتواند. همچنین عملیات شامل محاسبه ، اندازه گیری وغیره میباشد. به عبارت دیگر، عملیات مجموعهٔ اعمال است که اشیای مورد نظر را تعدیل میبخشد ودانش آموز را قادرمیسازد تاساختارهای این تغییر شکل را بشناسد. بنابران، عملیات، عبارت ازنوع به خصوص عمل به حساب می آید که ساختارهای منطقی را میسازد. علاوه برآن، عملیات هرگز به صورت انفرادی به ظهور نمیرسد؛ بلکه همیشه باعملیات دیگر ارتباط ناگسستنی ودرنتیجه جزء ساختارکل میباشد. مثلاً یک عدد به صورت منفرد وجود ندارد؛ بلکه به صورت یک سلسله اعدادی وجود دارد که یک ساختار معین راتشکیل میدهد که خواص مختلف آن توسط ریاضی دانها مشخص شده است. (۲ : ٤١٤)

از نگاه پیاژه این ساختار های عملیاتی شالودهٔ دانش وواقعیت طبیعی روانی را تشکیل میدهند که درپرتوآن میتوان به انکشاف دانش ورشد دست یافت. بنابرآن، مسألهٔ عمدهٔ انکشاف همانا دانستن شکل گیری، تفصیل، سازماندهی وعملکرد این ساختارها را تشکیل میدهد. (۲ : ٤١٥)

پیاژه رشد این ساختارهارابه چهار مرحله تقیسم نموده است. مرحلهٔ حسی-حرکی یامرحلهٔ قبل ازتکلم که تقریباً دوسال اول حیات طفل رادربرمیگیرد. دراین مرحله دانش ومعلومات عملیی که زیربنای دانشهای بعدی به حساب می آید، تشکل مینماید. مثلاً دراین مرحله انگارهٔ ثبات اشیا ساخته میشود. البته برای کودک یکماهه اشیا ثبات همیشگی ندارند.

یعنی زمانی که شی ازنظرش غایب شود، دیگروجودی ندارد. اوهیچ سعی وتلاشی را برای یافتن آن انجام نمیدهد؛ ولی پسانتر وقتی که طفل کلانتر میشود، برای یافتن شی که از ساحهٔ ادراکی وی پنهان ساخته شده است، اهتمام به خرج میدهد. درنتیجه موازی با تشکل همیشگی ثبات اشیا، فضای عملی، فضای حسی و حرکی نیز ساخته میشود. همچنین خصوصیات دیگری ازقبیل ترادف موقتی وعلیت ابتدایی حسی وحرکی نیز تشکل میکند.

به عبارت دیگر، یک سلسله ساختارهایی به وجود می آید که برای ساختارهای بعدی که ا
افکار نمایندگی میکنند، حتمی وضروری میباشد .

پیاژه مرحلهٔ دوم را به نام مرحلهٔ قبل عملیاتی یادمیکنند مرحله‌یی که از شروع مهارتها
لسانی نمایندگی میکند ومرحلهٔ پیش از تفکر عملی یادمیشود. دراین مرحله که تقریباً ازدوسالگی
تاهفت سالگی دوام دارد، اطفال میتوانند راجع به محیط خویش فکر کنند ورموز (سمبولها
مربوط رابه کار برند. انکشاف لسان از جملهٔ خصوصیات عمدهٔ این مرحله به حساب می آید
در این مرحله کودك تاهنوز به مفهوم بقا (Conservation) دست نیافته است. مثلاً اگر
دوگیلاس مساوی شیر در دو ظرف متفاوت انداخته شود، کودك تصور میکند که مقدار شیر
تغییر کرده است. این بدان خاطر است که دراین مرحله هنوز مفهوم بازگشت درتفکر وجو
ندارد. یك عمل قابل بازگشت آنست که کودك تشخیص دهدکه عمل عکس آن میتواند به طو
منفی آن را باطل کند. در واقعیت امر، درتمام دوران این مرحلهٔ عملیات طوری که پیاژ
تعریف نموده است، وجود ندارد.

درمرحلهٔ سوم اولین عملیات لازم بـه ظهور میرسد وپیاژه آن رابـه نام عملیات مشخص
(Concrete Operation) یادکرده است. واین نام ازسببی است که طفل تنها بالای اشیاء
مشخص عمل کردهمیتواند، نه بالای فرضیه هایی که به صورت لفظی بیان شده باشند. طو
مثال، عملیات طبقه بندی، ترتیب، مفهوم اعـداد، فضا، وعملیات اساسی منطقی روابط
وطبقات درطفل رشد نموده است، خواص حسی اشیا از قبیل طول، عرض وضخامت ر
میتواند تشخیص دهد.

در این مرحله مسألهٔ بازگشت پذیری درتفکر، که نشان میدهد مقدار اصلی عملی ترکیب

شکلهای مختلفی که به خود میگیرد، بدون تغییر باقی میماند، حل شده است. این مرحله تقریباً ازسن هفت سالگی شروع وتاسن یازده سالگی دوام میکند.

بالاخر در مرحلهٔ چهارم، تمام این عملیات برتری لازمه رانسبت به گذشته کسب نموده است، وطفل را داخل مرحله یی میسازد که پیاژه آنهارا مرحلهٔ صوری یا عملیات فرضیه یی و قیاسی یاد میکند. در این مرحله تقریباً از سن یازده سالگی تا پانزده سالگی دوام میکند طفل استعداد، استدلال، استنباط، فهم منطق انتزاعی (مجرد) و آزمایش فرضیه ها را به صورت ذهنی رشد میدهد. (۲ و۳ و ٤ و٥)

این بود خلاصهٔ نظریات پیاژه دربارهٔ منشأ عقل ودانش، امید است که مفید ثابت شود.

مآخذ و منابع :

1. Blauberg, I. V:, V. N. Sandovsky and E. G. Yadin, Systems theory, Philosophical and Methodological Problems, Moscow, Progress Publisher, 1977.

2. Klausmeier, H.I. and R.E. Ripple, Learning and Human, Abilities Educational Psychology N.Y., Harper and Row, 1971.

3. Lindgren, H.C., Educational Psychology in the Classroom, N.Y., John Wiley and Sons, Inc./ 1976.

4. Phillips, J. L. The Origins of Intellect, Piagets Theory, son-Fransisco' W.H. Freeman and Co., 1975.

٥- پیاژه، ژوب. ان هلدر، روانشناسی کودك، ترجمهٔ ایرج پورباقر، تهران، چاپخانهٔ خرمی، ۲۵۳۵.

٦- پیاژه، شالودهٔ روانی تربیت، ترجمهٔ محمود منصور، تهران، مؤسسهٔ انتشارات آسیا، ۱۳٤۰.

Piaget -J " Genetic Epistemology " Columbia Forum, Fall, 1969.

ډاکتر د. م. لودین

ژبه او اصطلاحات

ژبه یوه ټولنیزه پدیده ده په کومه اندازه چې ټولنه پرمخ ځي علم او تخنیک په کې پرمختیا مومي په هماغه اندازه د دغې ټولنې ژبه هم پراختیا مومي او دڅیا تو مفاهیمو له پاره په کې ژبني واحدونه پیدا کیږي. (۱)

دژبې دژبنیو واحدونو په ډله کې هغه دټولنې دپرمختګ په پروسه کې زیاته وده کوي د ژبې په شتمنۍ باندې پوره اغیزه کوي او په دې ترڅ کې دا ضرورت لیدل کیږي چې زیاته پاملرنه ورته وشي او د تخصص څښتنان بې څیړنې او ژورې کتنې ته وګوماري شي هغه په ژبه کې دنویو اصطلاحاتو رواجیدل دي .

داصطلاح په باره کې پوهانو په خپل خپل وخت کې ګڼ شوري نظر یې څرګندې کړې دي ددېرو نظریو په ترڅ کې یې داڅرګنده شوې ده چې اصطلاح په څه ډول باید ومنل شي؟ په ژبه کې ولې پیدا کیږي؟ په باره کې یې څه ډول فعالیتونو ته اړتیاده؟ او همداسې نور...

اصطلاح یا ترمینولوجي په اوسنیو پرمختللو ادبي ژبو کې ډیر ستر او مهم ځای لري او په تیره دهغو ژبو یوه ډیره مهمه برخه ده چې دعلمي ژبو په نومونو یادیږي. همدا سبب دی هره یوه لینګو یستیکي تیوري چې د ژبو دپرمختیا موندنې اوسنې حالت څیړي او منعکس کول یې غواړي په خپل دغه هدف کې تر هغې پورې په زړه پورې بریالیتوبونه تر لاسه کولای نه شي ترڅو چې د همدغو ژبو د ترمینا لوجي په برخه کې یولړ پرابلمونه او پوښتنې تر ژورې کتنې او څیړنې لاندې ونه نیسي.(۲)

زموږ په ګران هیواد افغانستان کې د لوړ د بریالي انقلاب څخه را په دې خوا د افغانستان
د خلکو دژوند په وړاندې ته دانقلاب داهدا فوسره بسم جدی پاملرنه روانه ده، دولت د افغانستان
دخلک دموکراتیک ګوند دلاربښوونو سره سم دغوریږد لی افغانستان، د هوسا او سوکاله تولنې
درامنځته کیدلو له پاره زیاتې هلې ځلې او کوښښونه جاری ساتي او دهیڅ ډول زیارایستنو او
زیاتو هڅو کولو څخه دریغ نه کـوی همدا سبب دی چې دغوریدلی، اباد او سمسور افغانستان
په امید په زړونوکې زیاتي خوښي او خوشحالي پیداکیږی او د روښانه را تلونکې په هیلـه زړونه
په کوګلونوکې دزیاتې خوښي او خوشحالي څخه په تو پونو او غورځنګونوکیږی . لـکه په دی
برخې کې چې دافغانستان د خلک دموکراتیک ګوند دمرکزی کمیټې عمومي منشي او د انقلابي
شورا رئیس ملګری ببرک کارمل ویلـی دی :

«موږ غواړو چې زموږ هیواد انقلابي افغانستان غښتلی او غوړیدلی مملـکت اوسی زموږ
خلـک دمادی او معنوی ضروری نعمتونو درلودونکې اوسي چې هیڅوک دمحرومیت او توهین
سره مخامخ نه‌شي‌اوعدالت زموږ دټولنې‌دژوندانه دتغییرنه منونکې‌ثابت قانون په بڼه څرګندشي .
غواړو چې‌د افغانستان په ښارونوکې صنایع ود ه وکړی اودهیواد په کلیو اوبانـدو وکـې زیار
ایستونکې بزګران په آرامي او آزادی سره په خپله تو ته ځمکه کې په شریفانه کارلګیااوسی. زموږ
هدف دادی چې‌هر افغان ورسر پناه، انساني ژوند اوهر څوک په پوره اندازه خوړ ه اوکالي ولری
دپوهنې‌او فرهنګ رڼا زموږ دهرهیواد وال‌ژوند روښانه کړی . » (۳)

د غوړ یدلی ابا د اوسمسورافغانستان د را منځه کیدو لپاره‌دنن څخه شل کاله د مخه افغانستان
پوهو، هوښیاروا و ویښوبچیا نودافغانستان د خلک دموکراتیک ګوند دجوړید وتیزه‌کښیښوده.

په ۱۳٤٤ کال کې دافغانستان د خلـک د موکرا تیک ګوند دافغاني ټولنې دهراړخیزې ودې
اوسوکالي په ارزو خپله لومړنۍ کرښلاره (مرام) تصویب کرچې د ۱۳۵۷ کال د ثور په ۷ نیټه
دخپلو خلکوپه اراده اوملاتړیې دژغورونکي انقلاب په بریالیتوب سره زیات و یارپه برخه شو،
دافغانستان دخلک دموکراتیک ګوند ته دانقلاب په بریالیتوب سره دملي اودموکراتیکوغوښتنو
ترسره‌کولوله‌پاره پراخساله شوه اوددی سره جوخت« دافغانستان ددموکراتیک جمهوریت دانقلابي
دلیوداساسي ټکو» په خپریدوسره مترقي ټولنیز ـ اقتصادی تحولات اعلام شول. دتـطبیقیدو

کلیزی پیل شو اوزموږ دګران هیواد افغانستان دملي استقلال دټینګښت لپاره لاره هواره شوه.(٤)

چه هم زموږ دخلکو دهوسا اوسوکاله ژوند دښمنان په تیره امپریالیستان اوپه سرکې یې دامریکا دمتحده ایالاتو امپریالیزم، دسیمې ارتجاع اودچین هژمونیزم دثورانقلاب داهدافو دثمره کولوپه لاره کې خنډونه پیداکوي اونه غواړي چې دافغانستان غیرتي، زیارکښ اوپه‌ټول هیواد مین وګړي دثور دپرتمین انقلاب په تیره ددوهم پرمختیایي پړاوپه رڼاکې یې داقتصاد، کلتور اوټولنیز جوړښت له مخې دپرمختللیو هیوادوپه قطارکې دربدلیږوینی، خوسره له‌دې هم زموږ خلک دخپل ګران هیواد دآبادولو اوسمسور تیاله پاره شپه او ورځ خپلې هلې‌ځلې جاري ساتي ، له یوې خوا کوښښ کوي چې ددښمنانو په لسون دوروږنې جنګ نور دانقلابي افغانستان په سپېڅلې خاورې کې بې اغیزې کړي اوپه پوره مېړانې سره دثوردانقلاب اوپه تیره دپرمختیایي نوي پړاوګټې یې ددښمنانو له شرڅخه وساتي اوله‌بلې خوادګران‌هیواد افغانستان دټولنیزې ـ اقتصادي او کلتوري ودې لپاره هراړخیزې هلې ځلې او هڅې جاري ساتي اوپه دې برخه کې یې پوره اودکتنې وړبریالیتوبونه ترلاسه کړي دي. لکه په دې برخه کې چې دافغانستان دخلک دموکراتیک ګوند دمرکزي کمیټې عمومي منشي ملګري ببرک کارمل د ۱۳۶۱ کال دمیزان د ۱۳ نیټې په یوه وینا کې داسې ویلي دي:

« همدا اوس زموږ په هیواد کې د هغو ستونزو سره سره چې زموږ په کورنیو چارو کې دامپریالیستي لاس وهنو څخه پیدا شوي‌دي په اقتصادي، ټولنیزو، د زیارکښانو دژوندانه دسطحې لوړولو، دسیاسي اوټولنیزژوند ددموکراتیزه کولو او د زیارکښانو ملي پرګنې انقلاب ته‌جلب کیدلوپه برخوکې ډیر مهم بریالیتوبونه څرګند شوي دي .»(٥)

دثورانقلاب په تیره دنوي پرمختیایي پړاوداهدافو سره سم یې دنوې افغاني ټولنې ، دغوربدلې، سمسور او آباد افغانستان دمنځته راتګ لپاره ورځ په ورځ دافغانستان دخلک دموکراتیک ګوند په مشرۍ دارتیا سره سم دولتي تشکیلات منځ ته‌راځي ، ټولنیز سازمانونه جوړیږي اوهمدارنګه د خلکو دهوسا او آرام ژوند په هیله دنوي‌علم اونوي تخنیک څخه کار اخیستل کیږي چې په دې ترځ کې دګوندي تشکیلاتو ، دولتي تشکیلاتو ، ټولنیزوسازمانو د جوړیدو ، دنوي علم اوتخنیک په رواجید وسره، زموږدګران هیواد افغانستان په‌ملي ژوبه

نیره په هغو ژبوکی چی لیکلی بڼه لری په ور ځنی ژوندکی ورځخه په علم او تخنیک او تولو
تولنیزو اړیکوکی زیاته ګټه اخیستله کیږی پیخی ډیری نوی اصطلاح ګانی منځ ته راغلی دی
اودا پروسه جریان لری.

هغه اصطلاح ګانی چی دانقلاب ځخه راپه دی خوا زموږ دهیواد دبیلا بیلوملیتونو ژبو په
نیره پښتو، دری، اوزبیکی، ترکمنی، بلوچی، پشه یی او نوروته ورننوتی دی ځینی یی دنمونی په
ډول دادی :

دافغانستان دخلک دموکراتیک ګوند، دافغانستان صنعتی اتحادیی، د افغانستان کوپراتیفی
اتحادیی، دافغانستان دځوانانو دموکراتیک سازمان، دافغانستان دښځو دموکراتیک سازمان،
دافغانستان دلیکوالانو اتحادیه، دافغانستان دژورنالستانو اتحادیه، دافغانستان د هنرمندانو
اتحادیه، دافغانستان دسولی، پیوستون او دوستی سازمان، دافغانستان ددموکراتیک جمهوریت
اقتصادی مشورتی شورا، دافغانستان دعلما وراو روحانیونو شورا، دقبایلو دنمایندګانوجرګه،
دافغانستان دخلک دموکراتیک ګوند دمرکزی کمیتی سیاسی بیرو، د افغانستان ددموکراتیک
جمهوریت انقلابی شورا ، د افغانستان د دموکراتیک جمهوریت دعلومـو اکادمی، دپلا ن
جوړولـو دچا رو دولتی کمیته ،دراډیو- تلویزیون اوسینماتوګـرا فی دولتی کمیته، لومړی
ګوند ی سا زمـان، د ځیرونـکی مـرستیال، ځیرونکی دسرځیرونکی مرستیال، سرځیرونکی،
وابسته غړی اکادمیسن، دطبیعی علوموم‌رکز، دټولنیزوعلومو مرکز، دژبی اوادبیاتو مرکز،
دپښتوژبی دبین المللی ځیرنومرکز اونور ... چی شمیری یی دسلا رو ځخه ور اوړی.

داصطلاح پیژندنی له پاره په لنډ ډول ځه معلومات په دی ډول وړاندی کیږی: اصطلاح
یاترمن هغه لغت یا لغوی ترکیب ته ویل کیږی چی دتاکلی تخصص دمعنا دولودونکی وی ،
دمسلکی مفهوم جوړوونکی اوځرګند وونکی وی چی په ځینو وا قعیتونو ا وا ړیکو باندی یی
دپوهید و په جریان کی استعمالیږی (٦) . ترمینو لوژی (Terminologie) لاتینی کـلمه
ده ، چی د ترمینوس (Terminus) او لـوګـوس (Logos) ځخه مـرکـبه ده . معنی
یی داسی ښودل کیږی: « هغه هنرچی دهغه په وسیله، افکار دکلماتو په ذریعه مجسم کیږی
اوپه خاصه ډول یا هغه هنرچی فنی اومسلکی کلمات جوړوی.» اویادا: «دهغوتخنیکی اوفنی کلماتو

مطبوعه ده ، چې په یوه ساحه کې لکه هنر ، علوم او داسې نور استعمالیږي . » (۷)
په ژبه کې داسې لغات هم شته چې دعمومي لغاتو په څیر بنکاري خود تخصص خاوندانو ته په خپل ځای کې دعمومي لغاتو څخه وځي او دتاکلي اصطلاح بڼه غوره کوي ، لکه : نبنتر ، ځیږي چلغوزه ، وربنتې ، گوزگوره ... دغه نو مونه که څه هم په ویناکې په عمومي ډول استعمالیږي خو بوټو پیژندونکو او ځنگل وهونکو ته اصطلاح گاني دي همدارنگه دبل مثال له پاره یې دغه نومونه را وړل کیږي : چت ، دیوال ، پخلنځی او نور چې دعمومي استعمالیدونکو لغاتو په دله کې راځي خو سره ددې هم دمعمارانو اود ودانیو جوړوونکو په وینا ووکې په خپل خپل ځای کې اصطلاح گانې دي . (۸)
نن ورځ په پښتو ، دري او ازموږ دهیواد په نورو هغو ژبو کې چې لیکلی بڼه لري ډیرې سیاسي اقتصادي ، هنري او نوري اصطلاح گانې ورننوتلي دي چې دغه ژبې یې دزیاتو مفاهیمو څرگند ولو لپاره چمتو کړي دي . « اصطلاحات یوازې دمفاهیمو دنومونې دنده نه ترسره کوي ، بلکه سربیره پردې دمفاهیمو یوتربله تو پیر کولو وظیفه هم پای ته رسوي . په ژبه کې دنویو اصطلاحاتو منځته راتگ په حقیقت کې دعلم ، صنعت ، تخنیک او داسې نورو دپرمختگ او پراختیا څرگند انځور دي . » (۹) دافغانستان دخلک دموکراتیک گوند شلمه کالیزه چې دثور پرتمین انقلاب داووم کال سره سمون کوي د انقلاب څخه راپه دیخوا موده کې یې په پښتو ، دري او نورو ژبو کې بیخي ډیرې اصطلاح گا نې پیدا شوي دي . دغه اصطلاح گانې هم په خبرو اترو کې استعمالیږي اوهم په لیکلی بڼه د زیات استعمال درلودونکې دي .
زموږ په گران هیواد افغانستان کې په هماغه ډول چې دانقلاب دگټورو او مترقیو هدفونو دپلي کولو په لاره کې گټور او اغیزناك گامونه پورته کیږي همداسې دپلا بیلو مفا هیمو دادا- کولو په لاره کې داصطلاحاتو جوړولو په چارو کې هم زیات بریالیتوب سره پوره وړاندې تگ اوبریالیتوب منځته را غلی دي .
اصطلاح گانې که دصرفي اصولو له مخې منځته را وړلې شوي دي لکه څیرونکي (محقق) که دنحوي داصولو سره سمې جوړې شوي دي لکه ددافغانستان ددموکراتیک جمهوریت دعلومو اکاډمي ، که دمستعار و اصطلاگانو څخه کار اخیستل شوی دي ، لکه پلینوم (دادلاتیني ژبې اصطلاح

ده) سیاسي پیرو(لومړی برخه: سیاسي - عربي ده او دوهمه برخه پیرو- فرانسوی لغت دی)
او همداسې نورې دتیاکلیومفاهیمو څرګندولو لپاره پهوړځنی ژوندکی ډیرې استعمالیږی او
نیکوالی یې څرګند دی.

هغه اصطلاح ګانې چې د ثور پرتمین انقلاب څخه را په دې خوا په پښتو ژبه او نورو کې
استعمالیږی که راتولې شی دیوی مقالی دحوصلی نه څوچنده زیاتیږی همداسبب دی چې دلته
یې ضروری اړخونوته اشاره کیږی اودا یاد ونه کیږی چې په راتلونکې کی داصطلاحاتو سره
په څه ډول چلند وشی .

اصطلاحاتو ته حرفوی لغات هم ویل کیږی. کله چې ټولنه په علم ، تخنیک ، تولید او
نورو برخو کې په پوره چټکتیا سره مخ په وړاندې درومې اوهره ورځ خپلو وګړو ته دنوی
ژوند خوشحالوونکی ژونـد زیری وړاندې کوی ، نو په ژبـه کی یې پرته د عمومی لغاتو څخه
حرفوی او ترمینالوجیکی لغات هم زیات استعمالیږی .

اصطلاحاتو ته ځکه حرفوی لغات ویل کیږی ، چې دعلم ، تخنیک ، تولید ، کرنې،
اقتصاد، ټولنیز ژوند، ادبیاتو، هنر او... پهبرخهکې مفاهیم په غوڅ ډول اداکوی.

اصطلاحات او عمومی لغات په خپلو منځوکی څرګند توپیرونه لری، چې ځینې یې دادی:

۱) هغه لغات، چې دعمومی استعمالیدونکو لغاتوپه نوم یادیږی په دوی کی زیات لغات داسی
دی، چې هریویې له یوی څخه دزیاتو معناوو درلودونکی دی، مګر اصطلاحات داسې نه دی ،
داصطلاحاتو ډیرلوی اوڅرګند خصوصیت دادی، چې هره اصطلاح دخپل ټاکلی تخصص
له مخې خپله ټاکلی معنا لری (۱۰). په ژبه کی داصطلاحاتو پیژندلو لپاره داسې هم ویل شوی
دی: « اصطلاحات یوازې دادنده نه ترسره کوی ، چې مفاهیم ونوموی، بلـکه دادنده هم
لری ، چې دنومولوپه ترڅ کی یومفهوم له بله په ډیره ښه تو ګه تو پیر کړی اوهر مفهوم ته
خپل ټاکلی چوکات وټاکی .» (۱۱)

لکه دمخه چې هم لږ و ډیره یادونه شوی ده، په هره ژبه کی چې نوی اصطلاحات په څومره
چټک ډول پیداکیږی په هماغه چټکتیا سره به ددغې ژبې دویونکو ژوند هم ډیرمختګ په لور
په ځړووی، په علم، تخنیک، تولید اونورو برخوکی به یې زیات بریالیتوبونه په برخه کیدونکی

وغه په ژبه کی چی له کومولارو اصطلاحات پیداکیږی باید کلکه پاملرنه ورته وشی، چی هم ورپاتلدی ژبه شتمنه اوهم ښایسته اوخوږه شی. لکه لومړی داصطلاحاتو دپیداکیدواړخ ته پاملرنه:

۱) د ژبی څخه خپل عادی عام استعمالید ونکی لغات اخیستل کیږی اوداصطلاح ګانو په چوکاټ کی تر استعمال لاندی راځی. ددغه ډول اصطلاحاتو د زیاتولو او غوره کولو ګټه په دی کی ده، چی دژبی دخپل قاموس پانګه خوندی ساتله کیږی اوهم داچی دغه ډول لغاتو ته داصطلاحاتوپه چوکاټ کی دوراچول کیدوپه سبب هریوه لغت ته چی نوی اصطلاحی دغه معنا ورکړه شوی وی، نوددغو نویومعنا ګانو په پیدا کیدوسره په ژبه کی تازه والی پیدا کیږی، ژبه غوړیږی، ځانګړی یی تاندی کیږی اوخوږلنی په کی پیداکوی اودنوروژبوڅخه له پوروني او استعاری څخه ژغورله کیږی، دژبی ویونکی ته اشنالغات وی اوپه ادا کولوکی یی هیڅ ستونزه نه لری.(۱۲)

دغه ډول اصطلاحات یوه ستونزه لری، هغه داچی دژبی ویونکی یی تر څوچی داصطلاحی معنا سره پوره اشنا کیږی نودهغی معنا درلودونکی یی بولی چی دعمومی لغاتوپه دله کی یی کومی معنا ګانی درلودلی. ددی لپاره، چی دغه ستونزه په ښه ډول له منځه لاړه شی، لومړی دی ته اړتیا ده چی په ښه قرینه کی ځای ورکړشی، دوهمه لاره یی داده، چی غږیی دعادی معنا ورکولوله غږڅخه دفشاریالحن په واسطه بیل کړل شی، چی دپخواڅخه په کی یوڅه توپیر پیداشی. په دی برخه کی داسی هم کیدای شی، چی داصطلاحی معنا ورکولولپاره ورته دژبی دکومی بلی لهجی څخه غږ واخیست شی.

۲) داصطلاحاتو جوړیدو په وخت کی باید دلغت جوړیدنی قوانین او لاری چاری له پامه ونه ایستلی شی، ځکه هره اصطلاح چی جوړیږی هغه به ضرور دهغه لغت په قانون برابره وی، چی په ژبه کی یی څو نمونی موجودی وی. په پښتو ژبه کی چی ځمکوال (دفیوډال په معنی) پانګوال (دسر مایه دار په معنا) نوی اصطلاح ګانی پیدا شوی دی له یوی خوا یی مفهوم ور سره پوره سمون لری او له بلی خوایی جوړښت هم د لغت جوړونی د قانون سره برابر دی، ځکه داوال وروستری دپښتو ژبی په نورو هغولغاتوکی هم شته، چی دپخوا وختو څخه په ژبه کی شته لکه:

کلی وال، بانده وال، کامه وال، شګی وال او داسی نور . نو دلته یې هم په مرسته نوی اصطلاح ګانی جوړی‌شوی. په «ښکیلاک» او «ځبیښاک» کی «اک» وروستړدی، چی د ښکیل ځبیښل په ریښو پوری یې په‌نښلول کیدو نوی اصطلاح ګانی منځته راغلی.

په ژبه کی دخپلو لغا تو ، مورفو لوجیکی او نحوی لا رو ځخه هم ډیری اصطلاح ـ انی جوړیږی خو هغه علمی او تخنیکی پر مختګ چی نن ورځ په نړی کی په پوره چټکتیا ره روان دی ، نو ژبه دمستعارو اصطلا حاتو دورننو تلو څخه هم ژغورل کید ای نه شی..
هره ژبه کی چی کوم اصطلاحات په مستعار ډول ځا ی کړ ل شوی و ی ژبه یې په داسی ول منی لکه خپل لغات یې چی وی ،نو ځکه باید چی داهم ومنل شی ، چی ژبی ته‌داصطلاحاتو رانګ بوه لاره مستعار لغات دی .... (۱۳)

څرنګه چی په پښتو ، دری او همدا رنګه نورو ژبوکی دثور انقلاب څخه را په دی خوا اصطلاح ګانو شمیر ورځ په ورځ مخ په زیا تیدودی نو ښه به دا وی چی د راتو لوله پاره‌یې افغانستان د د موکراتیک جمهوریت دعلومو اکا ډ می‌له خوا دنده ورکړ لی شی چی د ټولو ریو اصطلاحاتو په ټولولو او چاپولوکی دعلمی‌لارو چارو څخه کارواخلی. په دی برخه کی خپل ګټور علمی فعالیتونه دژبپوهنی‌داصولو سره سم پرمخ بوځی او د اصطلاح ګانوقامو-سونه جوړکړی :

دغه اصطلاح ګانی چی نن ورځ ور باندی پښتو ، دری‌او نورِی ژبی په زیاته اندازه دنوی بی‌درلودونکی‌شوی دی هغه چاته به یی‌ښایی معناګانی‌ییخی‌ځرګندې وی‌چی په‌سیاسی او علمی رخوکی زیات مصروفیت لری ، هغه اشخاص‌چی په نورو چارو اخته دی او دټولو اصطلاحاتو سره پوره بلدیت‌نه لری نو دهغوی سره دغه قاموسونه چی دنویو رواج شویو اصطلاحاتو څخه جوړیږی ډیره مرسته کوی اودنویو انقلابی ادبیاتوپه پوهیدوکی‌دستونزو څخه ژغورل کیږی.
هره مؤسسه چی دنویو اصطلاحاتو قاموس جوړوی‌دموادو په راټولولوکی باید د موقوته وغیر موقوته خپرونو څخه ګټه واخلی .
یادونه: د دغی مقالی لنډیز د افغانستان د دموکراتیک جمهوریت د علو مو اکاډمی په علمی یوریک کنفرانس کی چی‌دګوند دشلمی کالیزی په مناسبت جوړشوی‌و ، ولوست شو.

مأخذ و نوا و منابعو

۱- ۱۰۱. ریفرماستکی، دژبپوهنی مقدمه،«حلورمه خپرونه»، مسکو، ۱۹٦۷، ۷۰ مخ

۲- ف.م. بریزین، و.ن گله وین، عمومی ژبپوهنه،مسکو، ۱۹۷۹، ۲٦٤مخ.

۳- ببرك کارمل.تحکیم حزب وپیوندآن باخلق، موسسهٔ نشراتی ح.د.خ.ا.کابل، جدی۱۳٦۲

٤- برنامهٔ عمل حزب دموکراتیک خلق افغانستان، کابل، حوت ۱۳٦۰، لومری مخ

۵- ببرك کارمل،تحکیم حزب وپیوندآن باخلق، مؤسسهٔ نشراتی ح.د.خ.ا. کابل،جدی ۱۳٦۲،۳٤٦ مخ.

٦- ف.م. بریزین، و.ن. گله‌وین،عمومی ژبپوهنه، مسکو، پوهنه، ۱۹۷۹.

۷- دافغانستان ددموکراتیک جمهوریت‌دعلوموآکادمی‌علمی مشاور دکتور محمود حبیبو له رالیږلی تقریظ څخه.

۸- ف. م، بریزین، و.ن. گله‌وین، عمومی ژبپوهنه، مسکو،پوهنه،۱۹۷۹ .

(۹) لغت پوهنه، پښتو ټولنه، کابل ،۱۳۵۵ (لیکوال) .

(۱۰) اوسنی روسی ژبه ، دیوی ډلی پوهانو تألیف دی،مسکو، ۱۹٦٦ ،۳۲ مخ .

(۱۱)وګ: پورتنی مأخذ، هماغه مخ .

(۱۲) وګ: لغت پوهنه، کابل ، ۱۳۵۵، ۱۹۰ مخ :

(۱۳) وګ : هماغه پورتنی مأخذ، ۱۹۲ مخ .

محمد هاشم بشریار

دماشـــــوم روزنه

په انساني او بشري لحاظ ، ماشومان دهري‌ټولني اساسي اوبنسټيز جزء گڼل کيږي او په حقيقت کي همدغه کوچني او بيوزله موجودات دي ،چي بيا وروسته دخپل لوی والي په وخت کي ، دخپلو اړونده او همدا شان دبشري سترو‌ټولنو سر نوشت په ټاکلو کي غوڅ او ټاکونکي رول لري. داچي يوه ټولنه دکوم ډول خصوصيات او صفاتو لرونکي ده ، اوداچي نوموړي ټولنه دنورو نړی والو‌ټولنو په ترڅ کي ،خپل رول‌په کوم ډول سرته رسوی ،تر زياتي اندازي په دی پوری اړه لری چي ددغي ټولني ماشومان چيری ، دچاله خوا ،په څه‌ډول او دکوم ډول اقتصادی ، اجتماعی ، سياسي او فرهنگي شرايطو تر اغيز ی لاندی روزل شوی دی ؟

نوله همدی کبله هرکله چي يوه ټولنه قصداوتکل وکړی ،چي خپل ځان دکلتور اومدنيت لوړو پوړونوته ورهسک کړی ، اوغواړی چي خپل سياسي قدرت ټينگ اوخپله اقتصادی اوفرهنگي پياوړتيا ترلاسه کړی ، تر هرڅه دمخه‌دخپلو ماشومانو ، ځوانانواولويانو روزني او پالني ته ټينگه پاملرنه اړه وی. اوداهم ځکه چي بوالځي او بوالځی ، دهمدغي روزني ، پوهي اومعرفت له لاری ددی‌امکان ترلاسه کيدای شي ، چي دطبيعت اسرار اوقوانين کشف ، اوبيا دهمدغو کشفياتو په مرسته‌خپله پياوړتيا اوپرمختگ تأمين کړی. نوځکه دهر ټولنيز تغيير او تحول او بيا په خاص ډول دهر مترقي انقلاب يو اساسي اونه بېليدونکی جزء ، دروزنيزو سيستمونو تغيير ، دکلتوری انقلابونو رامنځ ته کيدل او دماشومانو روزل اوپالل ، اوله همدی

دبیوونیزو او روزنیزومتودونو اوشرایطو شمول اوهم دمیوونکو دپوهې دسویې لوړول اودهغوی دکلي اوژوندانه دشرایطو ښه کول دي.

روزنې ته دماشوم اړه:

اوس چې دیوی تولنی اویوه ملت دپرمختګ اولوړتیا سره، دروزل شویو ، پوهو، لایقو اوماهرو وګړو، ارتباط څرګندشو. هرومرو ضروري ده،په دې‌هم پوه‌شو‌چې د«روزنې» سره دیوه فرد اویا په بله ژبه دیوه« ماشوم» اړیکې څه دي؟

انسانی‌ماشوم کله چې‌نړۍ ته سترګې‌پرانیزی،هیڅ کوم ډول پوهه یامعلومات نه لري، اما هغه کوم شی چې دی یې دځان سره لري، یوالحي او یوالحي‌دپوهی، معرفت او معلوماتو دپه لاس راوړلو لپاره بالقوه استعداد اوقابلیت‌دی‌چې ههغم دچاپیریال دشرایطو اویاپه بله ژبه د تو لنیز کو لو (Socialization) د پر و سې په تر څ کې و د ه او انکشا ف کوی . ا و په د ې تو ګه د هغه پر مختګ زمینه بر ا بر و ی . لکه چې په همد ی هکله‌دلته داسی یادونه هم شوی ده : « ماشوم په تولنیز چا پیر یا ل کی پښه ږ د ی ، سر بیره پر دی چی هغه نه‌تولنیز دی اونه‌غیر تولنیز ،اماچاپیریال یې‌تولنیز دی. هغه یو داسی موجوددی‌چی بالقوه توانایی لری اویا داسی جوړښت دی چی دیوزیات شمیر انګیزو په وړاندی عکس العمل ته تیار دی. البته دزیاتو کارولپاره دهغه قدرت‌محدود دی. دهغه فردی وده دارثی او دژوندانه دقواو، په چوکاټ کی صورت نیسی اوهمداشان تولنیزه وده‌یی هم په ارثی او دژوندانه په عواملو پوری اړه پیداکوی.اوس‌دغه عوامل هرڅه‌چی‌غواری‌هغه‌یه وی. خودتغییرلپاره دتوان اود ودی لپاره دقدرت هغه یومهم عامل، په‌هر ډول چی‌روزنه اجازه ورکړی، وی به.» (۱)

انسانی ماشوم دخپلو زیږیدوپه وخت کی،دنورو زیاتو ژوواو حیوا نا تو دبچیانو په شان په غریزو سمبال نه دی چی سملاسی دخپل منځ‌ته راتګ په وخت کی، دخپل ژوندانه ارتیاوی دنورو دمرستی ا وکومک څخه پرته، په خپله اقناع ا و تأمین کړی. بلکې ددې لپاره چې ماشوم ژوندی پاتی شی، باید دیوزیات شمیرنورو کلونولپاره، دمیندواو پلرونواوداسی‌نورو مشرانو اوروزونکو ترژوری څارنی اوپاملرنې لاندې وی.

له بلی خواهمداشان دانسان انسانیت‌اویاپه‌بله‌ژبه‌دهغه‌انسانی‌خواص، اخلاق، تهذیب، ادب،

فضیلت، اونور نیک صفتونه لکه صداقت، توعلومیتي، انساندوستي، زړه سواندی، مرسته او همکاري په تولنه کې، دتولنیزو اړیکو په ترڅ کې، اودکار او تولید په پروسه کې او په خاص دول دروزنې په پروسه کې، وده اوانکشاف مومي. او په دې توګه دهغه انساني لوړ اخلاق باانسانیت او اجتماعیت داکمال اوبشپړتیا په لوریون کوي. اوهم له همدې لارې دې دتولنې یو غوره او ګټور غړی ګرځي. (۲)

اوس جوته شوه چې انساني ماشوم یوالځي او یوالځي دمور په غیږکې، دلویانو اومشرانو د روزنې او پالنې له لارې دانسانیت اویاهم دیونان دستر اوعالیمقام فیلسوف ا فلاطون په ژبه دجمال او کمال لوړومرحلوته رسیږي. خوپه ځنګ کې یې دغه ټکي هم باید په پام کې ونیول شي، ددې لپاره چې انساني ماشوم دانسانیت او اجتماعیت یاد جمال اوکمال لوړو مرحلوته ورجګ شي، دغه کارځه ساده، اسانه اوبسیط کارهم نه دی. بلکې هغه یو داسې لوړ اوپیچلي کار دی، چې ډیریوډیریو لپاره، فیلسوفانو، متفکرانو او دښوونې اوروزنې مینه والو په هغه باندې فکر کړی دی، څیړنې وربانډې کړې دي، اوپه داسې حال کې چې په دې برخه کې لاتراوسه هم ډیرزیات ګوتونه تیاره پاته دي. اما بیایې هم ددې سره سره، دښوونې اوروزنې دتیوریتیکي اوپرکتیکي اړخونوپه برخه کې، داسې غوره اوپه زړه پوري معلومات را په ګوته کړی دي، چې موږ ښوونکي او روزونکي، میندې او پلرونه او دماشوم دښوونې اوروزنې نورټول مسوولان دماشوم دانسانیت او اجتماعیت په پیچلي عملیه کې ورڅخه مناسبه اوپه زړه پورې ګټه واخلو. په مثال په توګه موږ نه، دتدریس اوتعلیم په وخت کې، یوه ماشوم ته دپوهې دورکولو اوهمدارنګه دهغه داستعداد اوقابلیت په پام کې لرلوسره په دې دول لارښوونه شوې ده :

نومیالي فیلسوف هربرت سپنسروایي: « افسوس ماشومان، په هغه دول چې باید او ووښه اره لري، نهسم لباس اغوندي اونه یې ددوی دغوښتنې سره سم خواړه په برخه کیږي» نوله دې امله ښوونکي باید دغه ټکي په پام کې ولري:

۱ـ دماشومانو په بڼ کې (ددرې کلنې څخه تر اووه کلنۍ پورې) باید چې دماشوم څخه، دمنظمو جوړکتونو او دڅینو نورو ډیر وساده محسوساتو دتشریح او تفسیر څخه پرته نور څه وله غوښتل شي.

دغو ته په لومړنی ښوونځی کی(د۷ څخه تر ۱۴ کلنی پوری) باید چی د ماشوم د تصور او د حافظی قوه پمکار واچوو او د بیلابیلو شیانو ترمنځ دا ریکو سره یی اشنا کړو .

۳- د لیسی په دوره کی(د۱۴-۱۸ کلنی پوری) باید د ځوان څخه، په ساده او اسانه ډول د قضاوت دقوی غوښتنه وشی.

٤- په پوهنځی کی(د۱۸- ۲۲ کلنی پوری) باید هغه بشپړ عقلی قضاوتونه او محاکمی په پام کی وی ،چی پر مسلمو حقایقو او مشاهدو باندی ولاړی وی. نوله دی سببه دلوستو دبرنامی یا پروګرام بهیر، بایدپه بشپړ ډول په داسی شان وی، چی دعقلی تدریجی ودی سره موازی او مناسب پرمخ ولاړشی. (۳)

ت- دماشوم د روزنی علمی اړخ:

ښوونه او روزنه چی دانسان دسلوکو یاکړووړو دمثبت او غوره بدلون په توګه تعریف شوی ده، لکه په هغه ډول چی مخکی هم ورته اشاره وشوه. مطالعه او څیړنه یی دیوه مهم انسانی او حیاتی ضرورت په توګه دپیر یو پیر یو څخه راپه دیخوا دفیلسوفانو او دفکر دخاوندانو دغور او دقت یوه مهمه موضوع ده. لکه چی په همدی بهیر کی دنړی سترو پوهانو ژانژاک روسو، پلولوف، کامینوس، فروبل، پستالوزی، جان پیاژه، فرانسس بیکن، ،هربارت، جان لاک او داسی نورو ډیری په زړه پوری نظریی ورکړی دی؛ اما دښوونی اوروزنی او دښوونی او زده کړی د عملیی غوره اوپه زړه پوری پرمختګ هغه وخت پیل کیږی، چی تکنالوجیکی انقلاب او علمی انقلاب منځ ته راځی.څکه ددغه دوه ډوله انقلابونو په مرسته، دښوونی اوروزنی موضوع یعنی د « ماشوم» دجسمی ، روحی اوذهنی اوټولنیز جوړښت په هکله غوره ټکی راپه ګوته کیږی. اوپه دی توګه یو ښوونکی کولای شی ، چی په دی وسیله دخپل زده کوونکی یعنی « ماشوم» رسمی او علمی پیژندنی له مخی هغه ته سمه او منظمه لارښوونه او ښوونه وکړی اوپه هغه کی اغیزمنه زده کړه رامنځ ته کړی .

البته هر کارګر او هر کارکوونکی مجبور دی ، چی دکار دپوره مؤثریت په منظور، دخپل کار د ماهیت، د کار د موضوع او همداشان دکاروسایلو اوافزارو په هکله جامع معلومات او پوره بلدیت اواشنایی ولری. اوکه چیری داسی نه وی، نوهغه نه شی کولای چی په خپل کار

او ځېل مسلک کې بریالي وي . نوله همدې امله ښوونکي هم د دې لپاره چې د ځپل کار (ښوونې) په برخه کې بریالي وي، باید دځپل کار موضوع (زده‌کوونکي یا ماشوم) او همداشان دځپل کار دافزاراو او روشونو په برخه کې لازم، مناسب او علمي معلومات ولري .

نو په دې توګه یو ښوونکي باید تر وسه وسه کوښښ وکړي چې خپل زده‌کوونکي، په بشپړ ډول سره، دهغوی دجسمي، ذهني، روحي او اجتماعي اړخونو له مخې وپېژني؛ اما باید په پام کې ولرو چې دغه کار څه ساده او بسیط کار هم نه دی. ددې لپاره چې دغه ارزښتمن او مهم کار څه ناڅه تر سره شوی وي باید ښوونکي دیوشمېر هغوعلومو او پوهنو څخه لازم معلومات په لاس راوړي، چې د ماشوم دجسمي، ذهني، روحي او اجتماعي اړخونو په هکله او په دې توګه دهغه دبشپړې پېژندنې په هکله سمه اودباور وړ پوهه راپه ګوته کوي. اودغه پوهنې هم په دې ډول دي : بیالوژي، فزیولوژي، عمومي اروا پوهنه، تربیتي اروا پوهنه، ټولنیزه اروا پوهنه، ټولنپوهنه، روزنیزه ټولنپوهنه، انسان پېژندنه، لرغون پېژندنه اوداسې نورې پوهنې، ځکه داهغه پوهنې دي چې دهغو په مرسته موږ کولای شو دښوونې او زده‌کړې ددوو بنسټیزو عواملو یعنې دمحیط او وراثت د پرنسیپونو اوقوانینو او په دې توګه دماشوم د پېژندنې په هکله هر اړخیز، ګټوراوپه زړه پورې معلومات په لاس راوړو، اوهم په همدې وسیله د زده کړې او ښوونې اوهم د ماشوم دروزنې اود هغه د هراړخیزې ودې لپاره یوه مناسبه زمینه برابره کړو .

دېکه مرغه تن ورځ، په ذکر شویو پوهنو اوځینو داسې نوروطبیعي، ټولنیزو او سلوکي پوهنوکې ، دغوره پرمختګونوله مخې، دښوونې اوروزنې دعمومي پروسې، یعنې دهغې دفلسفې، تیورۍ، میتودونو، هدفونو اوهمداشان دښوونې اوزده‌کړې دسمعي اوبصري وسایلو په برخه کې دیر ښه علمي پرنسیپونه، مفاهیم قوانین اومقولې راڅرګندې شوې دي چې دهغو په پام کې لرلو سره هم د ښوونکي او هم دزده کوونکي کاراوفعالیت په پوره علمي توګه لاره برابرېږي اوهم زده‌کړه پوره اغیزمنه ښه نیسي چې په دې توګه دجان پیاژه پر تیورۍ سربېره، په ټوله په دوله دزده کړې په برخه کې دغه دری ګونې تیورۍ دپوره پاملرنې وړ دي:

۱- دآزمایښت اوخطا (Trial error) تیوری- تر زیاتې اندازې دیو ډول حیواني زده کړې

په ... توجه شوې ده، او هغه زده کړې چې په دغه تیوري اساس او ... لري دیوې خاصې ... په ... ګڼل شوی ده، چې په هغې کې د تیولو هغو مسلکنه ځوابونو یا سلوکونو لپاره دیو دول هغې کولو اوله لاسه ورکولو په شکل زیارا یستل کیږي، تر څو چې یو سم یا یو بریالی ځواب یا حل وپیدا شي .

۲- شرطي کول (Conditioning) - دشرطي شوي ځواب لـه اصلي تیوري څخه اشتقاق شوی ده . چې په تجربي توګه دپا ولف په وسیله وړاندې شوه . زده کړه د دغې تیورې سره سم په یوې ثانوي یا تعویضي انګیزې (Stimulus) پورې دیوه ځواب یا سلوک تړلو او نښلول دي. اوداهم د زده کړې دعملیې یوه سلوکي توضیح او څرګندونه ده.

۳- بصیرت (Insight) - ددغې تیوري سره سم زده کړه د بصیرت ، پوهیدنې یا تعمیم کولو په ترڅ کې صورت نیسي . اودغه شي هم د زده کړې په برخه کې د ګشتالت (Gestalt) څرګندونه ده. (٤)

یوله هغو مهمو پرمختګونو څخه چې دماشوم دروزنې په برخه کې پرمخ روان دي، هغه هم د ماشوم مطالعه (Chlid study) ده، چې موږ غواړو د لته په دې هکله یو څه په تفصیل سره معلومات وړاندې کړو :

په داسې حال کې چې دهر بارت په معقول ګرایي (Rationalism) باندې ، دهغه څخه دیر دمخه (۳۰۰ کاله) دګالیله اوبیکن په وسیله دیر انتقا دونه شوي وو. خو په عین حال کې ده ییکنې ستر تحول، په ځواب کې چې سټانلي هال دماشوم دمشاهدې یالیدنې کتنې، توضیح او راپور ورکونې یو داسې پروګرام په کار واچا وه چې دهربارت راسیونالیزم یې دفرهنګي عصر د تیورۍ په بهه په خپل ځان کې احتوا کاوه. اوهم ای. اچ. اسل دماشوم دمطا لعې دڅرګندونو په آفاقیت د ارزیابي کولو یوقوي اوپیاوړي پروګرام منځ ته راوړ .

په دې توګه دماشوم دمطالعې دمخکنیو پروګرامونو دقیقه اوږوره تشریح او هم دهربارت دراسیونالیزم پراخ نظریات، په تیوله نولسمه پیړۍ کې، په مقابل دول یودبل ملاتړ کوونکي او مرستندوی ګڼل کیدل. او له همدې امله د ماشوم مطالعې او هم هربارتیانیزم دواړو یوځایي هڅلګرو په توګه یودبل څخه لازم خصوصیات اومشخصات وا خیستل او په نتیجه کې ئې هڅه کول

اوپیوستوني چې دتشریحي او نظري تفکر دمخا وضعي او بدلون څخه منځ ته را غي، دتوریتي یاروزنیز ساینس لپارهيي دگرته، پلاپیلي ادعا گاني را وایستلي.

دماشومانو منظمه مطالعـه :

دهرپارت اودماشوم دمطالعي دمفکورو اونظریو پراختلاط او ترکیب سربیره ، د نولسمي پیړۍ په آخري ربع کي، په سایکالوژیکي لابراتوار وتـوکي دبشري سلوکو د ژوري تشریح او توضیح په هکله لومړني گامونه پرمخ اخیستل کیدل ، چې په دي توگه د شعور علمي مطالعه ، دلسوکلونوپه موده‌کي په دغولاندي ښارونوکي یوه رسمي پیلامه وه:

وونت خپل د لیپزیک لابرا توار په ۱۸۷۹ کي پرا نیست . گا لتن خپل د بشر پیژندني لابر ا توار په ۱۸۸۲ کي په لند ن کي پیل کړ . او د پا ریس په سوربون کي د بید وس ـ بینه لا برا توار به ۱۸۸۹ کي ترتیب اوتنظیم شو.

اینگهاوس، کراپیلین، کاتل ،جاستر وا و مونستر برگ دهمد غي پیړي په آخري لسیزه کي دحافظي، حرکي مهارتونو او ادرا ك په‌هکله‌کار او فعالیت پر مخ بیوړ چې په دي توگه، ښووني او روزني دبشري یا انساني سلوکو ددقیقي اوژوري تشریح په ترځ کي ډېر مختگ او ترقي پر لورسترگي غړه ولي او حتي همدا شان دسلوکو یاکړو وړو په هکله دساینسي او علمي لابرا تواروتو د دقیق پیمایش‌څخه‌دمخه‌هم ،دماشومانو په هکله حقایقوته ژوره پاملرنه اړه‌ول شوي وه . لکه چې په دي برخه کي د لاس‌انجلس د ایالت د نارمل سکول د ښووني او روزني او سایکالوژي دځانگي مشر سي . ال . وادل د غه لاند ي کرو نو لوژي وراند ي کري ده :

دماشوم دطبیعت یا فطرت په هکله ،دلیدل شویو حقایقو هغه مسلسل لومړني ریکاړډ، چې دهغه څخه موږ یو څه معلوما ت په لاس کي لرو، هغه هم دماشوما نو دذهنونو دودي په برخه‌کي دتیدمن لیدني او کتني وي، چې په ۱۷۸۷ کي چاپ شوي. اوله هغه څخه مخکي هم دپستالوزي په وسیله دهغه د خپل ماشوم په هکـله ځیني ساده او بسیط یاد دا شتونه وو، چې په ۱۷۷۵ کي ترتیب او تنظیم شول‌او بیاوروسته هم‌دهمدغوهلو ځلودځاناځه سره ورته اومشابهو مطالعو په وسیله په ۱۸۵۱ کي دلوبشن ، په۱۸۵٦ کي دکوسمال اوپه ۱۸۵۹ کي دسایگوسمنتي او په ۱۸۸۱ کي دپریر (دماشوم ذهن) داثرونو په چاپیدو سره تعقیب شوي. او هم دغو تولو

دپاملرنه‌وتی، په توگه اوهم ددغه ډول مطالعولپاره، ديو‌تري معيار‌دتنظيم او جوړولو څخه خبري ... کولي. اوهم په دی‌شان دوړوکوالي(Infancy)دسايکالوژی اوفزيولوژی لپاره په عمومي‌توگه دوگړو مينه اوپاملرنه راوگرځيده .

همدارنگه اووين کرک پاتريک، د ما شومتوب په هکله داسي ليکي: کله چي دذ هني ودي په هکله، پوهي او دانش پراختيا پيداکره، دماشوم مطالعه په دووځانگوبيله شوه. دماشوم مطالعه اوجنيتيک سايکالوژ ی. دغه وروستي ځانگه دموضوع‌دپراخ اوزيات علمي اړخ څخه نمايندگي کوی، چي دحيواناتو اوهم دبشري نژاد دوري‌مطالعه احتواکوی اوپه داسي حال‌کي چي مخکني ځانگه په هغه مشابهو پرنسيپونو باندی اتکا لري، چي په عين حال کي دبشري موجوداتودوړوکوالي(Infancy) څخه بياترپوخوالي (Maturity) پوري‌دودی اوانکشاف په مطالعي پوري محدوده پاتي‌ده .

دماشوم په مطالعه کي دښوونکو روزنه:

چي. ستانلي‌هال دکلارک د پوهنتون رئيس،اويونوميالي ارواپوه، د يوی زياتي اوږدی مودی‌لپاره دامريکايي ماشوم دمطالعي د پلار‌پلل شوی دی. اوهمداشان دی دځپلي ښوونې او روزني دتطبيق کاکاهم‌گڼل شوی‌دی. ده دغه عنوانونه په دغودريولاروکي ترلاسه کړل: په څيرنه کي، دروزونکو دسلاکار (مشاور)په توگه، اودنظريواو مفکورودعامو‌ونکي په‌توگه.

کله چي ښوونځي‌ته دسمول په‌وخت کي‌دماشومانو دذهنونو دمحتوا په څرگندولوسره په ۱۸۸۰ کي دهال مطالعه پيل‌شوه، ده‌هغه کمزورتياوی‌راپه‌گوته‌کړی،چي‌ښوونځي ته‌دماشومانو ده‌ښوونځي‌ته‌دتلو پرمهال په هکله موجودی وی . اوهمداشان دهغو فرضيونواقص اونيمگړتياوی يی هم څرگندی کړی، چي‌دښوونځي په پيل سره دماشومانو دظرفيتونو اوقابليتونوپه برخه کي وی، په‌همدی توگه بيا و ر و سته په ۱۸۹۵ کي د را يس ا و پـه ۱۸۸۵ کي د ا ی . اچ .اسل په وسيله په دی برخه کي غوره هلي ځلي ترسره شوی. اوهمدارنگه هال، په شيکاگوکي ، دښوونې اوروزني په بين‌المللي کنگره کي يوه وينا واوروله، چي دماشوم دمطالعي سره‌يې پراخه مينه اوعلاقه راوپاروله . اوهلته ده دماشوم‌دمطالعي د غوځلو روستر وډولونو‌ته گوته ونيوه ؛ چي بيا وروسته ورباندی غوره کارونه سرته ورسيدل: دمعلوماتومطالعه، دفزيکي او

بدني پيمايش پروگرامونه، دمعيوبانو دکميسونو (پيښو) مطالعه او دعمومي روغتيا اندازه کول . (٥)

دماشوم دروزنې په هکله پانگوالي اوسوسيالستي ذهنيتونه :

١ـ پانگوالي نظام : پانگوالي نظام دخپل طبقاتي رغښت له مخې بو داسي ټولنيز ـ اقتصادي نظام دی چې په هغه کې هرڅه طبقاتي وي. او له همدې امله دټولنې دټولو اقتصادي، سياسي او داسي نوروچارو واکث او اختيار هم په عمومي توگه په پانگوالو پورې اړه لري، چې په همدې توگه ښوونه اوروزنه هم وړيا او مجاني نه، بلکې دوگړو له خوا، ترزياته حده، دپيسو په مقابل کې سرته رسيږي. نو طبيعي ده چې په دې صورت کې هغه ماشومان اوځوانان چې په بيوزله اومحرومو طبقو او قشرونو پورې اړه لري، بيا په خاص ډول دلوړو تحصيلاتو په برخه کې، دخپلې بيوزلي او دتحصيل دفيس او پيسونه لرلو له کبله دډيروزياتو ستونزو اومشکلاتو سره لاس او گرايون وي . او بيا هم تر ټولو ډيربد اودکرکې وړخودادی چې پانگوالي نظامونه دخپل امپرياليستي، ارتجاعي، ميليتا ـ رستي او انسا نی ضد خصوصيت له مخې، په داسي حال کې چې له يوی خوا وسله والو او جگړه مارومسابقوله مخې د خپل هيوا د ا قتصا د ی ـ ا جتما عی ژ و ند ته تاوان رسوی . حوله بلې خواټول مترقي اوسوله خوښوونکي بشريت ژوند اوپه دی برخه کې بياهم تر هرڅه زيات دماشومانو روزنه اوپالنه او دهغوی سرنوشت دستر زيان اوگواښ سره مخامخ کوی.

ديونسکو اوځينو داسي نورو نړی والو باوری منا بعو اطلاعات اواحصايي راښيئي چې همدا اوس په نړی کې په مليونونو ماشومان، لويان او ځوانان په بيسوادی اوناپوهی کی شپې او ورځې تيروی. اوپه مليونونو، نورهم دلوږې ، لوځتيا، بربندی او د بيلابيلو ناروغيو له کبله دنړی څخه سترگې پټوی . اوپه زرگونو نورهم دامپرياليستي، صهيونستي اوهژمونستي تحميل شويو جگړوله امله دجگړو په ډگرنوکې دماينونو، گوليو اوبمونو قرباني کيږی، لکه چې دلته په دی برخه کی داسي يادونه شوی ده: « دنړی دروغتيا دموسسي دارقامو له مخې، دودی په حال په هيوادونړکې، دهروپنځوماشومانو څخه يوماشوم مخکې له دې چې پنځه کلنی ته ورسيږی، مری. او داهم له دی کبله چې هغوی ته دواکسين کولو لپاره پيسې اونه هم مناسبه

ډالری. ژرملیونه وګړی، په نړی کی، دعادی شرایطو لرونکو کورو نوڅخه بی برخی دی
په هرکال کی ٤٠ ملیونه وګړی د لوږی څخه مری. د ملګرو ملتو داحصا یی له مخی په تیرا
لسو کلونوکی، په نړی کی یوائی دپوځی هدفونو لپاره ...ر...ر٤ ملیونه ډالره مصرف شوی
دی. دنړی‌یوپرپنځه‌ساینس پوهان اوانجینیران په مستقیم اویاغیر مستقیم‌ډول‌دوسلوپه تولیداخت
دی اوپه هرکال کی‌دپوځی‌خیړنو اودپوځی وسایلو‌دودی لپاره٠٠٠ر٣٥ملتونه ډالره لګیږی

یوه د MX بین ا لقاروی با لیستیک ګوللی دهغو ۹ روغتونونو د بیی سره سمو ژ
خو ری چی په آ خری عصری وسا یلو سر ه سمبا ل شو ی وی . د تر ا یډ نت د یوی
هستوی تحت‌البحری په بیه کیدای شی‌چی په یوه کال کی ١٦ملیونه ماشومان وروزل شی. اوهم
هغه پیسی‌چی په دوو او نیو کی، دوسلو لپاره لګیږی، کولی شی چی دنړی ټول وږی ماړه
کړی اوهم د هغو ی لپا ره کورونه برا بر کړی . » (٦) ا و همد ی پورتنی مطلب ته بل
ځای داسی ګوته نیوله شوی‌ده: « دمثال په توګه دودی په حال کی هیوادونو، پورونو په د ی
ډول زیاتوالی موندلی‌دی : ۱۹٦٠ کال څخه تر ۱۹۷٦ کال پوری د غه پورونه لس برابره
شول، چی۱٦٠ ملیاردودالروته ورسیدل. او په ۱۹۸٠ کی د غه پورونه ٥٠٠ ملیارد و ډالرو
ته جګ شول.اوپه داسی حال کی چی له بلی خواد ټولی‌نړی دوزیږ ماشومانو دمړولو لپاره
یوا ځی په سلوکی هغه لس پیسی هم کا فی دی، چی هر کال د وسله ایزو مسا بقو لپاره په
کارلویږی .... اوهم ددی لپاره چی ددی پیړی ترپایه پوری ټول لویان دبیسوادی څخه‌خلاص
شی، یوا ځی ۲ر۱ ملیار دو ډالروته یعنی په یوه ورځ کی‌دټولی نړی دپوځی مصرف څخه لږ
مصرف ته اړه‌شته. » (۷)

طبیعی ده، په یوه داسی نظام کی چی‌هلته هرڅه اوپه دی‌توګه ټول مادی اومعنوی نعمتونه
د یوه محدو د اقلیت په واک اواختیارکی وی. اوهـم په پرله‌پسی توګه، دځپل دغه واک او
اختیارداستحکام‌اوساتلو اودځپل‌بر لاسی دټینګولو لپاره، دوسله ایزومسابقواویاهم‌په‌بلهٔ‌ږبه‌دانسان
وژنی‌دمسابقو‌لپاره‌غورځی پرځی‌کوی، بنکاره حقیقت دی‌چی‌په دغسی‌یوه غیر عادلانه اوغیر
منصفانه نظام کی، هیڅکله د ما شومانو اوځوانانو د متناسبی، سا لمی اومتوازنی روزنی هیله
نه شی کیدای.

۲ـ سوسیالستی نظام: سوسیالستی نظام، چې یود عدالت، مساوات، برابر ی ، اوپه دی نو گه دټولو ټولنیزو طبقاتي تضادونو او تناقضاتو څخه یو ژغورل شو ی نظا م د ی . نو ځکه په و ا قعي تو گه یو داسې دانسا ن دوستی ، ورورولی او دمتقابلی مر ستی نظا م هم د ی ، چې په هغه کې هرڅه اوهر ډول مادي او معنوی نعمتونه، بیله کوم تبعیض او توپیر څخه د انسان لپاره اودانسان دسعادت اونیکمرغي په منظور وی. نوله همدی امله دلتـه « ټو ل » او «یوه» او «یو» د «ټولو» لپار ه کارکوی . اوپه دی توگه د «یوه» او «ټولو» دهـلو اوهدفونو اودهغـوی دگټو ترمنځ هیڅ کوم ډول تناقض اوتضادنه شته.اوله همدی امله هم دلته دهـ وادد مادی اومعنوی بوان سره سم ، دهـ واددټولو ماشومانو ارځوانانو اودهغوی دښوونی اوروزنی اوهرار خیز ی ودی لپاره، لکه په هغه ډول چې دعلمی ـ انقلابی تیوری بنسټ ایښودونکی کارل مارکس ورته اشاره کړی ده، پوره «انسانی شرایط» رامنځ ته کیږی. چې بیاالبته دهمدغه غوره شرایطو په رڼاکی د هغـوی څخه داسې پاک انسانان جوړیږ ی، چې دوسله والی سیالی، دجنگ اوجگړی ضد اوهمدا شان دانسان او انسانیت په خاطر ، اوهم دیوی عادلانه، مترقی او دموکراتیکی ټولنی دودی او تکامل په منظور خپله نه ستړی کیدونکی مبارزه پرمخ بیایی .

په مترقی او سوسیالستي ټولنوکی ، دنورو ټولو مادی او معنوی زیرمو ترڅنگ، ښوونه اوروزنه هم دټولوپه واک اواختیارکی ده اوپه بشپړ ډول په وړیاتوگه پرمخ ځی. لکه چې هـمدا اوس هم په اکثرو سوسیالستی هیوادونو لکه شوروی اتحاد، دکوریا دموکـراتیک جمهوریت اوداسی نورو سوسیالستی هیوادونوکی ؛ دلیسی ترسویی پوری ښوو ه او روز نه وړیا(مجا نی) اواجباری بڼه لری. اوپه داسی حال کی دنړی په ډیرو پرمختللیو پانگوالی هیوادونوکی دټولو لپاره دلیسی تر سویی پوری ښوونه اوروز نه وړیا او اجباری شکل نه لری .

دغه او داسی نور حقیقتونه رابښیی ، چی سوسیالستی نظام ، په واقعی توگه یودعـدالت، ورزرولی او انسان دوستی نظام، اوپه همدی توگه دهر ماشوم اوهر انسان دهـرارخیزی و د ی اوپرمختنگ لپاره یوغوره اومناسب نظـام دی.

دماشوم روزنه ز موږ په گران، انقلابی هـوادکـی:

دثور د ژغورنده انقلاب په راتگ سر ه لکه په هغه ډول چی دافغانستان د خلک دموکـراتیک

گوند دهیلواوهدفونو سره‌سم، زموږ په گران هیوادکی، دوطن دتولو محرومو ، بیوزلو، زیار کښو او شریفو دهیلو او هدفونو سره سم زموږ په گران هیوادکی ، دوطن دټولو محرومو وطنوالو په سیاسی ، اقتصادی ، اجتماعی او فرهنگی ګټوراوژورتحولات پیل شول ، نو په‌همدی شان دښوونی او روزنی او په خاص ډول دماشومانو روزنی ته هم دقیقه پاملرنه واړول شوه. او داهم ځکه چی په عمومی توګه دښوونی اوروزنی پرمختګ دهرمترقی انقلابی یونه بیلیدونکی جزء او دهغه یو اساسی عنصر دی .

خوله بلی خوا دښوونی او روزنی پر مختګ دیوی ټولنی دبشپړټولنیز سیستم دتحول سره نژدی او مستقیمی اړیکی لری ، لکه چی په دی برخه کی دیوی ستری روزنپوهی نادیژداکروپسکایا دنظر په برخه‌کی داسی یادونه شوی ده :

«هغی دښوونی او روزنی مسأله دیوه تنګنظر پوهاند په توګه نه، بلکه دیوی داسی روزل شوی مارکسست په توګه تحلیل او وڅیړله، ، چی‌په بشپړ ډول په هغی پوهیلو او هم پـه دی باوری وه چی دبشپړ ټولنیز‌سیستم دتحول او بدلون ځخه پر ته ددی امکان نه شته‌چی د نوی نسل، دغتبولودښوونی اوروزنی حتی یوه مسأله هم حل شی.» (۸) اودلته یو بل ځای‌هم‌ددعی پیاوړی لیکوالی په هکله داسی لیکل شوی دی: «کروپسکایا دیوه لیک په وسیله ،دښوونی اوروزنی په هکله خپله هغه مفکوره چی مخکی لـه مخه د مشق او تمرین او عمل په وسیله ازمویل شوی وه ګورکی ته واستوله :

دسوسیالزم جوړول، یواځی دسترو دستګاوو اودسترو زراعتی فارمونو جوړولومانا نه لری. هرو مرو دغه شیان ضروری‌دی، اما یواځی په خپل ذات کی‌دسوسیالیزم د جوړولو لپاره کافی نه دی. وګړی هم باید وده ورومومی او هغوی معقول او مهربان کرای‌شی. او بیا بـه هم ددغه هرسړی دفردی ودی پربنسټ، زموږ په شرایطوکی، واقعاً یو داسی قوی‌او پیاوړی سوسیالستی کلکتیف را منځ‌ته شی چی هلته به «زه»او «موږ» په یوه نه بیلید ونکی کل کی سره کلک وتړل شی. او دغه ډول کلکتیف هم یواځی دایدیولوژیکی مهم پیوستون او هم همدا شان دعاطفی ارزښتمن نژدی والی او متقابل تفاهم پر اساس منځ ته را تلای شی.» (۹)

البته‌که چیری موږ د خپل انقلابی دولت ، حزبی او دولتی سترار معتبرسند ونه لکه :

دا.خ.د.گ. دعمل پرنامه ، دا.د.ج. اساسي کرښې او همدا شان دخپل مشر دا .خ.د.گ.
د مرکزي کميټې دعمومي منشي او دا.د.ج. دانقلابي شورا درئيس ببرک کارمل وينا وګورو ،
دغه ټکي په کې دورايه څرګنديږي ،چې په عمومي توګه دښوونې اوروزنې مسأله او په خاص
ډول دماشوم روزنه او پالنه زموږ دانقلابي ګوند اودولت دخاصې پاملرنې يوه ورموضوع ده.
لکه چې په دې برخه کې دهيواد په ګوټ ګوټ کې د وړکتونونو او د وطن دپالنځيو تأسيسېدل
دمېندو وضعې او حالت ته پاملرنه کول او همداشان دکوچنيو محکبسانو او دافغانستان دځوانانو
ددموکراتيک سازمان دغورځنګ پياوړې کول اوهم دسواد او زده کړې دکورسونو دغورځنګ
ګړندي کول يې ډېر ښه او ژوندي مثالونه دي .

حو په ځنګ کې يې متأسفانه دغه تر يخ حقيقت هم زموږ پهستر ګوکي ګرځي او راګرځي
چې دهيواد په ګوټ ګوټ کې ، په کليو او بانډو کې ،زموږ ګران او خواره ماشومان، دخپل
حق ، دخپل اساسي حق ، يعني دپوهې او روزنې دحق څخه ، دانقلاب ضد ورانکارانو او دعلم
اوپوهې د دښمنانو له خوا محروم پاتې شوي دي. هغوی يې نه يوازې دپوهې او روزنې د حق څخه
بې برخې کړي وي ، بلکې دهغوی دسوکالۍ او هوسايني دراتلونکي وسايل يې هم ړنګ او له
منځه وړي دي. لکه چې په دې هکله هم دلته داسې يادونه شوې ده : « انقلابي ضد باندونه
د ګاز ستنولو پايپ لينونه ، دبرښنا درسولو مزي الوزوي او صنعتي پروژې او داوبو کولو
سيستمونه ړنګوي. هغوی ۳۵ لوی پلونه ړنګ کړي ، د ۲ زرو په شاوخوا کې ښوونځي ، ۳۵
روغتونونه او طبي مؤسسې ، ۱۵ کتابخانې ، جماتونه او ځينې نورې عا م المنفعه مؤسسې يې
يارنګې کړي دي او يا يې هم سوې دي.» (۱۰)

په لس ګونو اوسل ګونو محسوس او مشهور سندونه څرګندوي ،چې ددغو ټولو ورانکاريو ،
بدمرغيو اوجنايتونو ستر مسووليت دارتجاع ، امپرياليزم اوهژمونيزم پهغاړه دی. ځکه همدغه
ستر بشري ضدقوتونه دي چې ديودبل په مرسته اوهمکارۍ دخپلو محدودو ، غيرانساني او
ناوليوشخصي او خصوصي ګټوپه منظورهم زموږ په هيواد اوهم په ټوله نړۍ کې ، دمترقي
انقلابونو اومترقي آزادي بښوونکو غورځنګونو دانساني اوروا هلوځلو پهلاره کي اغزي پاشي
اوراز راز خنډونه راپورته کوي. خوبايد دغه دسولې ، برابرۍ ، آزادۍ ، ترقۍ اودموکراسۍ

ټجمنان ، دغه واقعي تکيَ هم په پام کي ولري ، چي دطبيعت اوټولني دعيني قانونمن دتکامل مخه هيڅوک نه‌شي نيولي اودايو څرګند حقيقت دى چي حق تل پر باطل اونوي پرز باندي غالب اودغه ځاى نيولى دى.

نوله همدى کبله، دماشوم روزنه‌هم ، څرنګه چي دټول انسان پالونکي ،سوله خوښوو اومترقي بشريت، دزړه‌له کومي اويوه پوره‌دميني وړموضوع ده ، حتماً خپلوعالي اوسپيڅ هد فونوته رسيدونکي ده. اوهم پوره باوردى چي په ديرنژدى وخت کي به زموږ د ګر هيواد، ټول په علم اوپوهه‌مين‌ماشومان، زموږ دانقلابي دولت او انقلابي ګوند دانسان پالو کړنلارو اومترقي هدف لرونکو پلانونوپه‌ترڅ کي‌دېرژر ترژره، دخپلي پوهي‌اوروزني د لوړو پوړونوته ورسيږي.

مأ خذ و نه :

۱ـ جلالي، مهدى، روانشناسي کودک، تهران: ۱۳٤۷،ص ۲۹۹.

۲ـ طبرى، احسان، بنياد آموزش انقلابي، کابل: ۱۳۵۰، ص‌ص ۵۹ـ۶۰.

۳ـ هرمان هارل‌هورن، ترجمۀاحمدآرام، فلسفۀ تربيت، تهران: ۱۳٤۷، ص‌ص٤۱ـ۲

4- Fresnoza, Bernardino, Principles of Education Manila, pp. 99-100.

5- Charles J Brauner. American Educational Theory. New Jersey; 954' pp, 66-71.

6- Knorre, Elena. «The arms race:...,» Soviet Woman, (No. 10,1984),9.

۷ـ مسابقۀ تسليحاتي‌ـ استراتيژى امپرياليزم، کابل: مطبعۀحزبي، ۱۳۶۳، ص‌ص۲۰ـ۱

۸ـ بشريار، محمدهاشم، «ناديژداکروپسکايا ـ يوه ځلانده روزنپوهه»عرفان، (شماره‌او و دوم سال ۶۲ـ حمل وثور ۶۳)، ص، ۵۶.

۹ـ همدغه اثر. ص، ۵۸.

۱۰ـ استراتيژى اقتصادى ح.د.خ.ا.، کابل: ۱۳۶۲، ص ۱۵.

داکتر غلام دستگیر حضرتی

استتیکی د ښکلا پېژندنې ښوونه او روزنه

ښوونه او روزنه ديوې ټولنيزې پديدې په‌حيث دخوبرخوڅخه جوړه شوې‌ده. دغه برخې دعقلي ښوونې اوروزنې، اخلاقي ښوونې اورروزنې،استتيکي ښوونې‌اوروزنې، بدني ښوونې او روزنې اوپولي تخنيکي ښوونې اوروزنې څخه عبارت دي.

دښوونې اوروزنې پورته هره برخه سره له‌دې چې ځانته ځانګړې هدفونه اوپرنسيپونه لرې، خوبياهم ديوبل سره دګډ ارتباط اواړيکوله مخې دانسان دهراړخيزشخصيت په وده او تکامل کې پوره ونده اخلي.

ا ستتيکي ښوونه اوروزنه چې د ښوونې اوروزنې د نورو برخو سره يوځاى د انسا ن هراړخيزشخصيت ته وده اوتکامل ورکوي. يوالځنې هدف اوموخه يې‌دانسان دښکلا پيژندنې داستعدادونو، سليقو اوعادتونو جوړښت دى .

په حقيقت کې د استتيک کلمه ديونا نې د استيتکيوس Aistetikos کلمې څخه اخستل شويده چې لغوي مانا يې احساسات ا و يا حسي درك افاده کوي (۱) ، له همدې کبله داستتيك مفهوم‌دحس‌درك تيوري‌اويا داحساساتوپه برخه‌کې‌د زده کړې په‌ماناکارول‌شوى‌دى.

ديادونې وړده‌چې د زمانې‌په اږد وکې داستتيك‌مفهوم تغيير اوبدلون‌موندلې اوله هغې څخه د «ښکلا» په مانا هم کاراخستل شوې‌دى. لکه څرنګه چې الماني باوم ګارتن Baumgarten دعلمي استتيك بنسټ ايښودونکي‌دلومړي ځل لپاره داستتيك مفهوم داحساساتو د زده‌کړې

پرځای د ښکلا په برخه کې د زده‌کړې په مانا وکاروه. دده د تیوري پر اساس، ښکلا د کمال ددرجې ... څخه عبارت دی چې داحساس له پلوه ددرك اوپیژندنې وړ وي.

داستیټیك مفهوم د ښکلا په باره‌کې د زده‌کړې په‌مانا جوته اوازده سابقه لري‌چه‌نه یوازې دباوم‌ګارتن په نظر یو، لکه دلرغوني یونان دپوهانواوعالمانوپه آثاروکي‌هم مطالعه کیدای‌شي. لکه څرنګه چې فیثاغورث دلومړی ځل‌لپاره درياضياتواونجوم استتيكي ښووني‌بنسټ‌کیښود هیراکلت په خپل «طبیعت» نومی اثر کښې ښکلادطبیعت نسبي تصوروړاندې کړ. دیموکریت پخپل واردښکلاپه پیژندنه‌کی دحس‌او ادراکی عرو اعیری څرګندی‌کړی. برسیره‌پردی نورو پوهانو هم پخپلو آثاروکي داستیټیك دکا ی‌څخه‌دیوترولنیز فعالیت په حیث چې دانسان دټولنیزواړیکو دجوړښت اوپیا وړتیا په برخه کې پوره برخه اخلی، یادونه کړی ده.

که څه هم ښکلادتیرومهالونود پوهانوپه نظربل مفهوم درلود، خوهغوی‌دتل‌لپاره‌داستیټیك کلمه دښکلاپه برخه کې د زده کړې په مانا اویا دهیګل په‌قول‌دجمال اوښایست فلسفه ګڼله او استتیکي درك یې دټولوڅخه‌ښکې دښکلا درك او استتیکي خوندیې دښکلا څخه د خوند اخستلوپه مانا پیژانده. استتیکی اړخ مونډنه یې دښکلا د موجودیت له‌پلوه دشیانو اوڅیزونو په مفهوم پوری اړوندباله. (۲)

داثابته ده چې ښکلا دانسان دپیدایښت سره مستقیمه اړیکه لري. نه یوازې داچې ښکلا دانسان سره یووخت رامنځ ته شوی، بلکه د پیلو پیلو بشپړ تیایی پراونو سره یې ځان عیار کړی دی. هر څومره چې د انسانانو ژوند نوو ارلوړو پړاونوته رسیږي په هماغه اندازه ښکلا عالي او ښکلا پیژندنه و بشپړ توب ته ځان رسوی. (۳).

له دی امله داستیټیك مفهوم د ښکلا او ښایست سره په همانیز دول کارول شوی دی او استتیکي ښوونه او روزنه دښکلا له لیاری او دښکلا لپاره‌د ښوونی اوروزنی په مانا تعریف شوی ده. خوباید په نظر کښې ولرو چې داستتیکي ښووني دغه تعریف لاتر اوسه‌هم‌دیرژور او بشپړتعریف نه ګڼل کیږي. ځکه داستیټیك موضوع یوازې او یوازې ښکلا نه ده؛ استیټیك په داسې حال کښې چې دښکلا ماهیت‌مطالعه کوی. کله کله په جبری توګه د ښکلا ضد لوری ته هم مخ اړوی او هغی ته استتیکی بڼه ورکوی لکه: دیوی کومیکی او یا تراژیکی هنری پارچې ښایست او ښکلا.

دنوی‌اومعنا صرفی څوری ځینی عالمان اروپهان استتیکی ښونه او روزنه یودوله‌تولنیز شعوری فعالیتونه گڼی چی انسان دارت او هنر دارزښتونودرامنځ ته کولواو منلولپاره‌چمتو ږوی. خو باید وویل شی چی دارت او هنر ښوونه اوروزنه داستتیکی‌ښوونی‌اوروزنی‌سره په بشپړه توگه یو ځیرنه ده. ځکه استتیکی خواوی نه یوازی په ارت او هنر بلکه په طبیعت او ټولنیز ژوندکی هم مطالعه کیدای شی. په طبیعت کی داسی پدیدی شته چی انسان دهغی په لیدلو او اوریدلو سره دهغی تر اغیزی لاندی راځی اوپه نتیجه کی‌د ده احساسات داستتیکی پر یکړی او ذوق په بڼه څرگندیږی، له بلی‌خوا ټولنیزی اړیکی دکلکتیفونو جوړښت او تولیدی چاری‌دانسان استتیکی‌احساس‌اوذوق ته وده‌اوپراحتیا ورکوی‌اوورسره‌سم دپرمختگ‌لاره وهی،

دپورته څرگند و نو څخه نتیجه لاس ته راځی چی دا ستتیکی ارزښتونو منل او را منځ ته کول داسی پیچلی پروسی دی چه پرته له ښوونی اوروزنی او یا لارښوونی څخه په بوه لوړه سویه تر لاسه کیدای نشی. دا به و منو چی انسان دیو ډول ټاکلو استتیکی‌احساساتو او هنری تمایلات سره یو ځای نړی ته راځی، حودا احساسات او تمایلات دانسان په ژوندکی خپلسری تبارز نه‌کوی، بلکی داستتیکی ښو ونی او روزنی د پرنسیپونو او میتودونو په نظرکی نیولو سره روزل کیږی او یوه بشپړ تیایی پړاو ته رسیږی. څرنگه چی و. ح. بلینسکی په دی هکله ویلی دی: «دښکلاپیژندنی حس چی انسان هغه دطبیعت څخه اخلی باید چی‌د ښکلا پیژندنی دسلیقی په سطح چی دمطالعی اوزده‌کړی لاری لاس ته راځی، پرمختگ وکړی.» (٤)

له بلی خوا دشاگردانوپه تیره بیا دلومړیو دورو دشاگردانو استتیکی استعدادونو اومهارتونو روزل دښوونځی داساسی اهدافو څخه شمیرل کیږی.شاگردان د راتلونکی‌ژوندپه بیلوبیلو پړاونوکی هغه استتیکی ارزښتونوته چی ټولنیز ژونددوی په شعورکی رابرسیره کوی‌اړتیا لری. دوی تل ښکلاییږی اواستتیکی اړتیاوی دژوند د بیولوجیکی اړتیاپه څیر احساس کړی‌او احساسوی‌یی، له دی‌امله په ښوونځی‌کی دښوونی‌اوروزنی‌داهدافوڅخه یودادی‌چی دشاگردانو استتیکی استعدادونو دپراختیادپاره داسی زمینه برابره‌کړی چی هغوی وکولی شی‌له‌دی لیاری په ټولنیزو فعالیتونوکی فعاله ونده واخلی اوټولنیز ژوندته ښکلا وروبښی.

که چیری د انسانانو ژوند دلومړیود ورودپیل‌څخه بیاتر اوسه‌پوری په نظرکی ونیسودابه

چونه شی چی انسانان په ټولنه کی هڅکله بخپلو بیالوجیکی اړتیا وباندی محدود ندی پاتی شوی ... ښکلا پیژندنی دموزونو قوانینو په مرستهیی ژوندته ښکلا بخښلی او هغهیی پولو ر پراوته رسولی دی.

ښکار ه ده چی دبشری ټولنی دبدلون او تکامل په لړ کی، مرځومره چی دټولنی دپرمختګ خوانه ګامونه پورته کوی، په هماغه اندازه دکار، تولید او ښکلاترمنځ یووالی خورا ټینګیزی.
ښکاره ده چی دبشری ټو لنی دبد لون اوتکامل په لړکی څومره چی دټولنی د پر مختګ خوانه ګامونه پورته کوی ، په هماغه انداره دکار ، تولید او ښکل تر منځ یو والی خورا ټینګیږی او دانسان دکار ارزښت لوړیږی. که څه هم دعبر علمی استیک دتیوری ځینی پلویان کله کله داسی ادعاکوی چی دکار، تولید او ښکلا ترمنځ کومی ځانګړی اړیکی وجود نلری. ددوی په نظر ښکلا یواری او یوازی دکار اوتولید دساحی نه بهرپه رویا او خیال کی لاس ته راځی او کوم عینی وجودنلری؛ خوبرعکس باید وویل شی چی کارنه یوازی دبشری ژوند یواساسی شرط ، بلکی دښکلا داحساس داسی یوسر چینه ده چی دښکلا پیژندی احساسات او ادراکات یی په نتیجه کی زیږی. اوپاداچی دانسان دکار دډیرو نتیجو څخه یوهم داده چی دښکلادهیجان آمیز و ښکلونو دپیدا کولوتوان اوقدرت ته وده ورکوی .

دعلمی جهان بینی له نظره، استتیک یاښکلا پیژندنه عینی بنسټ لری اوداسان له علمی او هدفمند خلاق فعالیت سره یوځای کیږی. دهمدی فعالیت په ترځ کی دانسان ټولنیز ماهیت او خلاق استعداد وته چی دټولنی او طبیعت بدلوولوته متوجه دی په موزون آګاهانه او آزادانه توګه انکشاف ورکوی. (۵)

ددی لپاره چی داستتیکی ښوونی او روزنی اساسی هدفونه په ښه ډول څرګند کړونو په ښوونځی کی دښوونی اوروزنی د دی برخی مهمی د ندی په لاندی ډول ښکاره کوو :
الف) دشاګردانو داستتیکی احساس ار درک قابلیتونو ته وده ورکول : دښوونځیو دمهمو دندلو څخه یو هم داده چی دشاګردانو داستتکی احساس او مهارت ته وده او تکامل ورکړی، تو څو دوی ړکولای شی دطبیعت، هنر او تو لنیز ژوند دښکلاڅخه ګټه واخلی .
پوهیږو چی داستتیکی احساس اودرک دپیاوړتیا او پراختیامنبع ټولنیزی اغیزی دی، انسان کوم وخت چی دژوندانه په د ګرکښی ګام ایږدی، نه یوازی دټولنی داقتصادی جوړښت سره

ورو ورو آشنا کیږي، بلکې دهغې دټا کلې کلتوري او فرهنګي جوړښت سره‌هم پیژندګلوي پیدا کوي. د دغې کلتوري او ټولنیزې تجربې د زده کړې او پیژندنې په لړکې دانسان لومړنی احساس او اړتیاوې انساني ښه غوره کوي‌اودمطالعې او روزلو په واسطه ددې استتیکی احساس اومهارت ورو ورو تشکل کوي او وده‌مومي. کارل‌مارکس ددې خبرې په‌ارتباط په وار وار خپل نظر ښودلی او داسې یې ویلي دي: «که غواړې چې دارت اوهنرڅخه ښه خوند واخلې، نو باید چې دارت او هنر په کلتور باندې‌ځان سمبال کړې.» (٦) دلته دارت او هنر دکلتور څخه مقصد هغه علمي پنسټونه او پوهه ده چې انسان د هنري پدیدو د پیژندلو لپاره لاس ته راوړي. په دې توګه باید وویل شي‌چې داستتیکی پدیدو او واقعیتونو په درکاو پیژندنه کې دفرد د احساس هغه مهال ښه څرګند یدای شي‌چې خپله فرد ته علمي لارښوونه وشي او ددې قابلیتونه او مهارتونه داستتیکی‌پدیدو او واقعیتونودپیژندلو اومولو لپاره وروزل شي. څکه نو ښوونځي د مه لرې‌چې دشاګردانو استتیکی‌احساس اودرك قابلیتونوته دخپلو منظمواوپلان شوو ښووینو او روزنیزو پروګرامونو او علمي سفرونو له لارې وده ورکړي او ددوی داستتیکی‌احساس او درك دمهارتونو دتکامل او پراختیا لپاره ډیره ښه زمینه برابره کړي.

ب) دشاګردانو استتیکی ذوقونو ته وده ورکول: داستتیکی ښوونې او روزنې بله مهمه دنده دشاګردانوداستتیکی‌ذوقونو تشکل اوپراختیا ده. استتیکی‌ذوق او پری کړی‌چې داستتیکی احساس او درك دقابلیتونو دتشکل څخه وروسته تحقق‌موندلای‌شي. د دې لپاره چې‌داستتیکی ذوق په موضوع باندې ښه پوه شو، نو لازمه‌ده چې‌دهرڅه نه لومړی په دې باندې خبرې وکړو چې خپل ذوق څه ته وایي او څنګه وده او تکامل کولای شي؟

د ذوق لنډ تعریف په کانت پوری اړه لري چې ویلي‌دي: «دښکلا په‌هکله د قضاوت کولو استعداد ته ذوق وایي.» (٧) د ذوق دغه تعریف دعلمي استتیك د پرنسیپونو له مخې هم سم بریښي. څکه علمي استتیك ذوق د ښکلا او هنري پدیدو د پیژندلو او ارزښت موندلو داستعداد او قابلیت په توګه پیژني.

دښوونې او روزنې د پوهانو او عالمانو په نظر کوم مهال چې د انسان استیتک ذوق د ودې لپاره شرایط برابر شي او دده ذوق پوره کړي، تبارز وکړي، نوکولای شي چې په طبیعت هنر او ټولنیز ژوندکې ښکلا خوښه او یا دښکلا او غیر ښکلا ترمنځ ډیر ژر توپیر وکړي. ددې پوهانو په عقیده استیتیکي ذوق په واقیعت کې دیوې داسې باریکې او نازیکې آلې یافلتر څخه عبارت دی چې دهغې په وسیله انسان کولای شي ډیرژر او اسانه ښکلا خوښه کړي. باید وویل شي چې داستیتیکي ذوق په وده پراختیاکې نه یوازې فردي عوامل بلکې دټولنیز و عواملو نده هم ډیره ده یعنې دانسان داستیتیکي ذوق دجوړښت او تکامل په برخه کې برسیره پر بیولوجیکي عواملو، خپله استیتیکي ښوونه او روزنه، دکلکتیفونو جوړښت، کلتوري چاپېریال او هغه ټولنیزه طبقه چې انسان ورپورې اړه لري اوډده ګټې پکې نغښتې وي، ډیرې اغیزې لري.

دپورته څرګندونې څخه نتیجه اخستل کیږي چې دانسان داستیتیکي ذوق په وده او پراختیاکې داستیتیکي ښوونې اوروزنې ونده ډیره مهمه او په زړه پورې ده. مونږ کولای شو داستیتیکي دښوونې اوروزنې دعلمي قوانینو په اساس دشاګردانو استیتیکي ذوقونه وروزو او رهغوی پولوړ پراوته ورسوو. په همدې ډول، باید وویل شي چې دشاګردانو استیتیکي ذوقونو روزل دښوونځي داساسي اهدافو څخه شمیرل کیږي. ښوونځي ونډه لري چې دشاګردانو داستیتیکي ذوقونو او پریکړو دودې او تکامل لپاره داسې چاپیریال جوړ کړي ترڅو دوی وکولای شي استتیکي واقیعتونه وپیژني او په ټولنه کې دښکلا او غیرښکلا اویا دښیګڼې او بدیو ترمنځ ډیرژر توپیر وکړای شي اود ژوند په بیلو بیلو پړاونو کې دفردي او ټولیز ژوند دښه والي او پرمختګ لپاره ښکلا ایزې پدیدې او واقعیتونه خوښ کړي.

ج) دشاګردانو هنري استعدادونو روزل: د استیتیکي ښوونې اوروزنې بله مهمه ونډه د شاګردانو هنري استعدادونو او مهارتونو روزل دي. ددې لپاره چې داستیتیکي ښوونې اوروزنې په دغه ونده باندې ښه پوه شو نو تر هرڅه لومړي لازمه ده چې په دې باندې څه ناڅه خبرې وکړو چې خپله هنر څه ته وایي؟

هنر د ټولنیز شعور یوه مهمه برخه ده چې دانسانانو په شعور کې واقعیت دانعکاس یوه ښه څرګندوی اودعقلي، اخلاقي او په تیره بیا ایدیالوژیکي اوسیاسي ښوونې اوروزنې لپاره یو اساسي

وسیله گڼله کیږي . اویا دا چې هنر د ټولنیز شعور او بشري فعالیت یوټاکلی بڼه ده چې واقعیت (Reality) په هنري‌ایماژونوکې منعکسوي اوپه استتیک ډول دنړی دپیژندنې او انځورونې وسیله ده. هنرداستتیک فعالیت اوټولنیزشعور یوخاص شکل دی. هنرعینې واقعیت (ټولنیز ژوند اوطبیعت)منعکس وی اوانسان(دده کار اوباطنې جهان) ته خاصه پاملرنه کوي. حیوانات، نباتات، غرونه، درې، سندونه، همدارنګه دانسان په لاس‌جوړشوي‌شیان په‌هنرکې هغه وخت اهمیت پیداکوي چې‌له‌چاپیری نړی سره دانسان استتیک رابطه څرګنده‌کړی.(۸)

دهنر هدف لوړ اوعالي دی اودټولنیز واړیکو دپراختیا اودانسان دښکلا داحساس دودی اوتکامل لپاره دالهام یوه‌ډیره ښه سرچینه ده. دهنرهدف یارسالت په دی کی دی چې دانسان فکری‌او ټولنیزواړتیا ووواوغوښتنې ته ځواب ووایی.

څرنګه چې دواقیعتونواوپیښواختلاف او جلا والي ډیردی اود پیښو تکرارنشته، اوهره یوی پیښه یاپدیده دبلی پرځای راځی اودتکامل سبب ګرځی نوپه همدی ډول هنردبشری ژوند د پیل څخه بیا تر اوسه پوری په بیلو بیلو بڼو څرګند شوی دی، خود هنرهغه مهمی بڼی چې نن یکی ځای ښیی دادبیاتو، معماری ، مجسمې جوړولو، نقاشي،رسامی ، موسیقي، تیاتر اوداسی نورو څخه عبارت دی.

په واقعیت کی هنر د استتیک یا ښکلا پیژندنې، دزده‌کړی لپاره یوه غوره وسیله ده. هنر د انسان ښکلا، انسانی ښکلی اړیکی او د انسان د کار ښایست ستایی.

اوس چې موږ ته دهنرپه برخه کښې څه ناڅه لنډمعلومات ترلاسه شو، نو ښه به داوی چې داستتیکی(ښکلا پیژندنې) ښوونې اوروزنې اساسی‌هدفونه او دندی هم دهنری مهارتونو او غوښتونو دودی اوپراختیا په‌برخه کی وپیژنو .

داستیکي(ښکلا پیژندنې) ښووني اوروزنې دمهمو دندوڅخه‌یوه‌هم داده چې دهنر اساسي ښوونکي زده‌کوونکي کړدانوته ورروپیژني اوددوي هنري مهارتونو اوغوښتونوته سم اوعلمي ځواب ووایي او ددوي ذهني فعالیتونو دتشکل اوپراختیا لپاره ډیره ښه زمینه برابره کړي .

ځرنګه چې هنر دمترقي ایډیالوژۍ دپر مختګ دپاره ډیره مرسته کوي، نوددې لپاره چې شاګردان هنر وپیژني، لازمه ده چې دوی‌داستیک یاښکلا پیژندنې علمي قوانین مطالعه کړي ددې‌لپاره چې شاګردان داستیک یاښکلا پیژندنې دعلمي‌قوانینوسره څه ناڅه اشنایي پیدا کړي نو لازمه ده چې د ښوونځي په ښو نیزو اوروزنیزو ، پروګرامونوکي د ښووني اوروزنې دنورووبرخوپه څنګ کي استیکي یاښکلا پیژندنې ښووني‌اوروزنې ته هم جدي پاملرنه وشي ترڅوشاګردان وکولای شي له یوې خوا د هنر په بیلو بیلو برخوکي‌په زړه پوري معلومات لاس‌ته راوړي، اوله بلې خوا دخپلو غوښتنوسره‌سم په‌هنري فعالیتونوکي پراخه ونډه واخلي برسیره پردې، دشاګردانو دهنري فعالیتونو اومهارتونوپه پراختیا اوپاللو کي خپله دښوونکي ونډه‌هم بې‌اغیزې نه ده. ښوونکي دنده‌لري چې‌دنورو ښوونیزو اوروز نیزوچاروافعالیتونوپه اړخ کي هغه هنري ارزښتونه چې‌دیوې ټولنې دجوړښت سره سمون او هماهنګي لري، درك کړي اودهنر ایډیالوژۍ اودهنر ځانګړې ښه او دهغه مربوطې تیرې تجربې شاګردانوته ور وپیژني، اوددوي لپاره په دغه برخه‌کي ډیرښه لارښود شي .

په پای کي دیادولو وړده‌چې‌داستیکي ښووني اوروزنې بله مهمه دنده‌دشاګردانو په‌فردي اوټولنیز ژوندکي دښکلا د ورګډولو قابلیت اومهارت دی. دښووني اوروزنې‌دغه دنده که له‌یوې خوااستیکي روزنیزې جنبې لري، نوله بلې خوا اخلاقي اړخونه‌هم‌ترمطالعې اوڅیړنې لاندې نیسي. دشاګردانوپه فردي او ټولنیز ژوندکي‌ښکلا ورګډول په‌حقیقت کي دشاګردانو ترمنځ داړیکواوکړو وړو دښه والي اوښایسته کولو مانا لري، که چیرې‌دښوونځي دلومړنیو دورو دشاګردانو ښواړیکو او مطلوبو کړو وړوته جدي پاملرنه وشي نو په نتیجه کي ددوی ترمنځ دمتقابلې همکارۍ، ملګرتیا، صداقت، وطند وستي احساس پرا ختیا مومي او ددوي دبشردوستي احساس دتل لپاره ژوندي پاتې کیږي .

اخځلیکونه

1- V.Tircovnicu , pedagogia Genrala , Editure , Falca , 1976 , P.402.

۲ـ داکتر ا. کزین، اساسات استتیک علمی، مترجمین احمدشاه یاسینی وپوهنمل عالمی، پیارتمنت فلسفهٔ پوهنځی علوم اجتماعی، مطبعهٔ پوهنتون کابل، سال ۱۳۶۲، ص ۱ .

۳ـ م. ظاهر افق، هنراوښکلا پیژندنه، پښتوټولنه، کابل، ۱۳۵۳ کابل، ۶۷ مخ.

٤ـ افاناسیف۔ سوسیالیزم علمی، ترجمهٔسروریورش، مطبعهٔ نشراتی ح.د.خ.ا، کابل، ص ٤۲۶ .

۵ـ څېړندوی محمد صدیق روهی، ادبی څېړنې، دلوړو او مسلکی تحصیلاتو مطبعه، ۱۳۶ کال، ۱۳ مخ.

6- V. Tircovnicu, Pedagogia Generala, Editura , p.411.

۷ـ داکتر ا. کزین، اساسات استتیک علمی ، ص ١٤ .

۸ـ څېړندوی محمدصدیق‌روهی، ادبی څېړنې، ۲۱ـ ۲۲ مخونه.

ستانه میر زهیر

د بهرنیو هیوادونو اقتصادي جغرافیې په زده کړه کې

د مسلکي - پلان څخه استفاده

دبهرنیو هیوادونو اقتصادی جغرافیه دښوونی او روزنی د وزارت دنوی تعلیمی سیستم په اساس په (۸) او(۹) ټولګی کی لوستل کیږی. داکورس په عمومی توګه‌زده کوونکوته دنړی د مختلفو هیوادونو د طبیعی زیرمو ،ننوتو او اقتصادپه هکله معلومات ورکوی. په دی کورس کی د نړی هیوادونه په ځانګړی توګه نه دی تشریح شوی ، بلکه دیوه ټاکلی اجتماعی او اقتصادی سیستم(سوسیالستی یاپانګوال)دیوه جزء په‌حیث راوړل شوی‌دی‌په‌دی‌اساس دنړی‌سوسیالیستی هیوادونو اقتصادی جغرافیه په اتم ټولګی کی اود پانګوالو اومخ پرودی هیوادونو اقتصادی جغرافیه په نهم ټولګی کی لوستل کیږی .

دبهرنیو هیوادونو اقتصادی جغرافیه دیوی خواورستنی کورس اودبلی‌خوا څخه ناڅه مشکل هم د ی نوله د ی امله ښوونکی باید دحپلی زده‌کړی سطح لوړه بوځی اوپه نړیواله سطح د ټولنیزو اوښتونونو ، پدیدو او پیښو څخه په همیشنی توګه ځان باخبره وساتی ځکه‌ددی کورس محتو یا ت او مفا هیم د اوسنی عصرد اجتماعی- اقتصا دی پیښو اوپروسو سره نه شلید ونکی اړیکی لری. د بهرنیو هیواد ونو اقتصا دی جغرافیی لومړی برخی کتاب چی دسوسیا لیستی هیواد ونو اقتصادی جغرافیه تشکیلوی په ۱۳۶۲ کال کی دچاپ نه راوتلی دی.

ددی کتاب په لومړی برخه کی د نړی دسیاسی نقشی، دنړی دنفوسو دجغرافیی، دکار نړیوال جغرافیایی تقسیم، دنړی صنعتی جغرافیی، زراعتی جغرافیی اودترانسپورتی جغرافیی په باب په نړیواله سطح معلومات ځای په ځای شوی اوزده‌کوونکوته دټولی نړی اقتصادی قانونمندی دسوسیالستی اوپانگوال سیستمونوپه‌چوکاټ کی روښانه کوی. په دوهمه برخه کی دنړی دټولو سوسیالیستی هیوادونو« شوروی اتحاد، پولند، چکوسلواکیا، مجارستان، رومانیه بلغاریا، یوگوسلوایا، چین، البانیا، مگولیا، ویتنام، کیوبا» داقتصادی جغرافیی په هکله پـه زړه پوری معلومات ځای شوی دی. دبهرنیو هیوادونواقتصادی جغرافیی زده‌کړه د مختلفو هیواد ونو دزیار ایستونکوخلکو دسیاسی اواقتصادی ژوند سره دهیواد درده‌کوونکو دبلدتیاپه برخه کی پوره مرسته کوی او دهغوی په روحیه کی دنړی دټولو خلکو سره دوستی او انتر- نا سیونالیستی احساس پیاوړی کوی. دبهرنیو هیوادونواقتصادی جغرافیه‌دښوونځی دهره یوه درسی مضمون په پرتله نړیوال ژوندته په پراخه اوهر اړخیزه توگه انعکاس ورکوی. څرگنده خبره ده چی درسی کتاب دزده‌کوونکو په زده‌کړه‌کی یوه اساسی وسیله ده‌چی په ښوونځی او هم په کورکی دکورنی وظیفی دسرته رسولوپه‌جریان کی‌تری گټه‌اخلی. طبیعی‌خبره‌ده‌که چیری یوښوونکی ددرسی کتاب څخه دسمی استفادی‌لاری‌چاری زده‌کوونکوته وښایی نوزده‌کوونکی هم په ډیری اسانی سره دنوموړی‌کتاب مفاهیم په ښه توگه زده‌کولی شی.

مونږ زیارویستلی چی‌دښوونکواو زده کوونکو سره د مرستی په توگه دبهرنیو هیوادونو داقتصادی جغرافیی دلومړی برخی یعنی‌دنړی‌دسوسیالستی هیوادونو داقتصادی جغرافیی دځنو مفاهیمو له پاره دنمونی په توگه څلورسکیچ - پلانه ترتیب کړی دی، هیله ده‌چی ښوونکی په‌دی توگه دکتاب دنوروهفاهیمو له پاره دا ډول سکیچ - پلا نونه ترتیب کړی ترڅوزده کوونکی وکولی شی په اسانی سره د موضوعا تو تر منځ تسلسل او په سیستماتیکه توگه دهغومحتویات درک کړای شی.

لومړی سیکچ : دنړی دنفوسو دموضوع دتوضیح له پاره ترتیب شوی دی. داسیکچ زده- کوونکوته ددی توان ورکوی چی دنوموړی‌موضوع جوړښت اومحتویات په ښه توگه درک اوهم نوموړی موضوع په منظمه توگه له‌نظره تیره کړی اودهغی مفهوم په مستقله توگه بیان او د مختلفومسایلو ترمنځ ارتباط په نظرکی ونیسی.

دوهم لمبر سکیچ، دنړۍ د« اقتصادی جغرافیې » موضوع او دنړیوال سوسیالیستی کار ویش دموضوع دتسلسل او بنه پوهیدلوله پلوه ترتیب شوی.
دریم لمبر سیکیچ، دنړۍ دبرقی انرژۍ دمطالعه کولوله پاره ترتیب شوی.
څلورم لمبر سیکیچ، دنړۍ دزراعتی جغرافیې دموضوع دتوضیح او تسلسل په منظور ترتیب شوی دی.

اول سکیچ :

څلورم سکیچ :

دنړۍ د زراعتي جغرافیې عمومي خصوصیات
د زراعت په ترکیب او د هغه د شعبو په چټک پرمختګ کې د تخنیکي انقلاب اغیزه
د زراعت ساختمان (ترکیب)
په تولیدي موادو کې د زراعت اهمیت
دنړۍ د زراعت د پرمختګ او تمرکز په هکله فاکتورونه
د کارګري قواو د تامینولو درجه او فاکتورونه
د زراعت اړ پاره اقلیمي او د خاورې او نورو شرایط
د زراعتي مناسباتو رول
دکرنې د نباتاتو د انتشار عمده خصوصیات
مالداري
تخنیکي نباتات
دانه لرونکي نباتات
پښتونخوا کې د سوسیالیستي هیوادونو د زراعتي محصولاتو ونډه

دوهم سکیچ :

دریم سکیچ :

د نړۍ د برقي انرژۍ جغرافیه

د علمي تخنیکي انقلاب اعیره د برقي انرژۍ د چټک پرمختګ په وده

په تولید کې د برقي انرژۍ رول

د برقي سټیشنونو رول او د هغو د ځای پر ځای کیدلو خصوصیات

هایدروترمالي | مدي | اتومي | آبي | حرارتي

د یوه ګروپ هیوادونو یا د علمي حد هیوادو د برقي انرژۍ عمده پرمختګ او ځای په ځای کیدل

د برقي انرژۍ چټک پرمختګ او ځای په ځای کیدلو کې د کار جغرافیایي نړیوال تقسیمات (سوسیالیستي او پانګوال)

نویسنده: شفیعی کدکنی
مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات وعلوم انسانی
سال ۲۰، شماره ۳-۴
گزینش : ه. م.

روزنه‌یی خورد، بر جهانی بزرگ

چند نکته درباب جهانبینی مولانا وحوزهٔ عاطفی شعر او

تجلیات عاطفی هرشاعر، سایه‌یی است از« من» او، و« من» هرشاعر، نموداری است از سعهٔ وجودی او وگسترشی که درعرصهٔ فرهنگ وحوزهٔ شناخت هستی دارد. عواطف بعضی ازشاعران، ازیک« من» محدود وکوچک وشخصی سرچشمه میگیرد، مانند« من» اغلب گوینده‌گان ادب درباری، ولی عواطف بعضی دیگر، سایه‌یی است ازیک « من» انسانی ومتعالی.

درمیان شاعران بزرگ ما، آنکه شعرش ازیک « من برتر ومتعالیتر» سرچشمه میگیرد، جلال الدین مولوی‌است. آفاق عاطفی اوبه گسترده‌گی ازل وابد واقالیم اندیشهٔ او، به فراخنای وجود است، و اگر در خلال آثارش دقت کنیم، میبینیم که مسایل جزئی و شخصی به هیچ وجه درشعرش انعکاس ندارد. « من» اوحاصل یک جهانبینی روشن وپوینده نسبت به هستی وجلوه‌های آن است وبه همین دلیل « تنوع درعین وحدت» رادر سراسر جلوه‌های شعراو میتوان دید.

او دریک سوی وجود، « جان جهان» را احساس میکند ودرسوی دیگرآن« جهان» را، ودر فاصلهٔ میان« جهان» و« جان جهان» است که انسان حضور خود را درکاینات تجربه میکند.

اگر به درون شعراو بنگریم، معانی اصلی شعراو، وعرصهٔ عاطفی او را در یک چشم‌اندازوسیع، مورد نظر قرار دهیم، میبینیم مسایلی که طرح بنیادی اندیشه ها وعواطف اورا تشکیل میدهند، عبارتند از :

۱ـ هستی ونیستی ،

الف) حرکت وپویا یی وجود،

ب) بیکرانگی هستی ،

ج) تضاد در درون هستی ،

د) آغار وانجام هستی ،

ه) روح و ماده،

و) صورت ومعنی .

۲ـ جان جهان یا خدا وذات الاهی ،

الف) ارتباط خدا وجهان ،

ب) وحدت وجود ،

ج) شناخت« صورت بخش جهان» .

۳ـ انسان ، که درمفصل جهان وجان جهان ایستاده ،باآنچه به هستی انسان وابسته است:

الف) عشق ،

ب) آزادی وا ختیار،

ج) زیبایی ،

د) تکامل ماده تا انسان وحرکت آن به سوی ابرمرد یاانسان کامل،

ه) حقیقت حیات ،

و) حقیقت مرگ ،

ز) راههای انسان به خد ا.

وهمین مسایل بنیادی است که طرح اصلی این شعرها رابه وجود آورده‌است واوتوانسته

پایان و تخیل شگفتی آور خویش از این سه مسأله ، که بنیاد وحدت تفکر واحساس اوست، اینهمه جلوه‌های متنوع و به اصطلاح دگرگونگیها ی بیشمارعرضه دارد ودریک چشم انداز وسیع، تنوع درعین وحدت رادر سراسر آثار خویش حفظ کند. ❀

باتوجه به این نکته‌است که تناقض، دردیوان شمس، مطلقاً وجود ند ارد واودرغزلیات خویش، همواره ازیک نظام معین فکری وعاطفی سخن میگوید.

اگربخواهم مجموعهٔ سخنان اورا، درباب این معانی، اینجا نقل کنم باید تمامی دیوان کبیر ومثنوی معنوی ودیگر آثار اورا دسته بندی کنم‌ودراینجا نقل کنم، ناگزیرم برای نشان دادن برگی ازاین باغ باقطره‌یی‌ازاین محیط، درخصوص هرکدام‌ازاین‌مفاهیم، ازنظرگاه‌او، اشارتی کنم وبگذرم.

الف) هستی ونیستی:

عالم، ازنظر مولانا چیزی است نامتناهی که همواره روی درگسترش دارد و« هستی» و « نیستی» دو مفهوم متضاد ند که از تعارض آنها همهٔ تغییرات درکاینات ظاهرمیشود . باید یاد آوری کردکه نیستی(= عدم) درنظر او« عدم محض» نیست، بلکه رفتن « صورتی است » (= عدم) وآمدن صورتی دیگر(= وجود) وباز آن وجود یعنی صورت ظاهرشده، دوباره معد وم میشود وجای خود رابه صورتی دیگر میدهد واین« تبدل صورت» هاست که دیالک-تیک هستی را درخود نمایان میکند.

باید یادآوری کنم که نظر او در باب «معد ومات» بی شباهت به عقاید معتزله نیست ونیز شبیه عقیدهٔ محیی الدین بن العربی است درباب اعیان ثابته . (۱) مولانا گاهی ازاین عدم به « غیب» تعبیرمیکند، یعنی آنجا که‌صورت غایب‌است، وجود، قبل ازاینکه‌به جامهٔ‌صورت‌درآید:

ای ازتوخاکی تن شده، تن فکرت وگفتن شده

و ز گفت وفکرت بس « صور» در« غیب» آبستن شده (۲)

وبه‌تعبیراو، اندك اندك‌دراین‌جهان«هست‌←نیست»، «نیستان»میروندو«هستان»میرسند(۳) صورتهایی جای شان رابه صورتهای دیگری مید هند ، عدم در نظر مو لانا گاه برا بر با « مطلق» یا« وجود مطلق» است که هیچ صورت ونقشی ندارد:

از وجودم میگریزی در عدم
در عدم من شاهم و صاحب علم
خود بنه و بنگاه من در نیستی است
یک سواره یی نقش من پیش ستی است (٤)

هستی مطلق، یا وجود مطلق- که اینهمه تبدل صورتها در حیطهٔ ارادهٔ ذات اوست چیزی است ورای اصطلاح «وجود» و «عدم» درکاربرد مولانا، واز او به «صورت بخش جهان» که «ساده و بی صورت است» (٥) یاد میکند، یعنی ذات حق که تمام تعینات هستی درحیطهٔ ارادهٔ ذات اوست، خود از پذیرش صورت رمز «وجود» و «عدم» در حوزهٔ محدود کلمه است، بر کنار است از او به «وجود مطلق فانی نما» یا «هست نیست رنگ» تعبیر میکند، که بیشتر فانی نمایی آن از فرط ظهور است که: یا من هو اختفی لفد ط نوره، الظاهر الباطن فی ظهوره (حکیم سبزواری) (٦) این وجود مطلق، که صورت بخش همه است، خود ساده و بی صورت است و به قول مولانا: آن سر و پای همه بی سر و پای میرود.

اما هستی مقید، که نقطهٔ مقابل آن عدم است، در اصطلاح مولانا، حوزهٔ تعینات وجود است با تقابل و تضادی که با نیستی (در همان معنی عدم مضاف) دارد و این هستی و نیستی، که در حقیقت مجموعهٔ تغییرات صورتها هستند، یعنی رفتن صورتی و آمدن صورتی دیگر به جای آن در یک لحظه، به اعتبار یک صورت که ظاهرشده، وجود است و به اعتبار صورتی دیگر که از میان رفته، عدم. بنا براین، بنیاد کاینات بر تضاد نهاده شده است و از اصل تضاد است که «کهنه» و «نو» زاییده میشود: یعنی تبدلات صورت که آورندهٔ کهنه گی و نوی است، از اصل تضاد به وجود می‌آید: هله تا «دوی» نباشد «کهن» و «نوی» نباشد. (٧)

با صرف نظر از دو دیدگاه، تقریباً همان است که به‌گونه‌یی دیگر هگل گفته: وجود مطلق صرف نظر از همهٔ تعیناتش، خلاء محض است و هیچ گونه محتوایی ندارد، چون هر نوع محتوایی برای آن، تعینی خواهد بود. این خلاء مطلق «لاشئی» است، یعنی حاصل عدم چیزها و تعینات وکیفیات وخصال. خلاء با نیستی یکی است، پس هستی همان نیستی است و بدینگونه آشکار میشود که تصور محض هستی شامل تصور نیستی است... پس ما مقولهٔ

«نیستی» را از «هستی» استنتاج کردیم و از سوی دیگر ، «چون هستی و نیستی یک چیزاند به درون یکدیگر گذر میکنند» زیرا اندیشهٔ «نیستی» عبارت است از اندیشهٔ خلاء و این خلاء همان «هستی محض» است. درنتیجهٔ این انحلال هرمقوله بهدرون مقولهٔ دیگر ، اندیشهٔسومی لازم می‌آیدکه تصور گذار passage هستی ونیستی به درون یکدیگراست واین همان مقولهٔ « گردیدن» است.

از ترکیبات جهان « هست ←→ نیست » و « ساکن ←→ روان » وجهان « کهنه ←→ نو» که در تعبیرات مولانا بسیارمیبینیم. مشابهت این دونوع اندیشه رابه خوبی احساس میکنیم.(۸)

اصل دیگری که درنتیجهٔ همین اصل تضاد، یعنی تفسیر دیالکتیکی‌وجود، درجهانبینی مولا نا قابل ملاحظه است : اصل بیقراری هستی و پویایی کاینات ، یا به اصطلاح قد ما «تبدل امثال» (۹) است که سابقهٔ آن در فلسفهٔ هراکلیت۔ در یونان قدیم۔ دیده میشود، در فلسفهٔ اسلامی بیشتر اشاعره بـه آن اعتقاد داشته اند و گویا نخستین کسی که در فرهنگ اسلامی از این اصل بیقراری هستی سخن گفته « نظام» معتزلی (۱۰) (متوفی به سال ۲۳۱ به روایت ابن شاکر) است که همه چیز را سیال میدانسته است. در میان متفکران اسلامی مولانا بهترین‌مفسر این اصل۔ یعنی اصل بیقراری کاینات۔ است، چنانکه در این غزل میخوانیم :

روز نو وشام نو، باغ نو ودام نو
هرنفس اندیشه نو، نو خوشی ونوغناست،
نوز کجا میرسد؟ کهنه کجا میرود؟
گرنه ورای نظر ،عالم بی منتهاست.
عالم، چون آب جوست، بسته نماید ولیک
میرود ومیرسد، نونو این ازکجاست؟ (۱۱)

مولانا بازبان شعردرغزلیات شمس ودرمثنوی، محیی الدین بن العربی با اصطلاحات عرفانی(درفص شعیبی فصوص الحکم ومواردی ازفتوحات مکیه) (۱۲)وصدرالدین شیرازی (بااستدلالهای منطق ارسطویی) درکتاب معروف خودبه نام‌اسفار(۱۳) بهترازدیگران این اصل را مورد نظر قرار داده‌اند. اگر خوانندهیی میان مجموعهٔحرفهای اینان مقایسه‌یی کند میبیندکه تصاویر شعر مولانا برای ارائهٔ این معنی ، از اصطلاحات و استد لالهای آن دو بزرگ دیگر ، رساتر وپذیرفتنی تراست.

قطب بن محيي الدين جهرمي (١٤) که از عارفان بنام اواخر قرن نهم است و از عاشقان مولانا و کتاب مثنوی، و اغلب سخنانش تفسیر و تحلیل معانی مأخوذ از مثنوی است. در یکی از نامه های خود این اصل پویایی را که از مولانا گرفته، بدینگونه توضیح میدهد: «ای اخوان! ایدکم الله، جزء را اقتدا به کل باید کرد. کل شما - که جهان است - پیوسته در کار است و یک نفس آرام ندارد، شمانیز اقتدا به اوکنید. آسمان پیوسته در تغییر است وآنچه مرکب است پیوسته در مراتب کون وفساد و استعدادات آن، متحرك باشد. یاروی به «شدن» داشته باشد یا پوسیدن. ومرکبات، چون پوسید، نه آنست که از این حرکت دست بداشت، اورا نیز درآن پوسیدگی «حضیضی نوعی» است وبه تمادی مدت، آنجا نیز اکوان وفسادات پیدا میکند. اگرچه اسماء معتبره ندارد، تا آن زمان که بازماده نوعی از انواع معتبره گشت. واگر نیک تأمل کنید جسم مفرد در زیر فلک نتوان یافت. الی ماشاءالله همه مرکبا ت است، في الحقيقة ودایماً درمراتب ترکیب ومزاجهای گوناگون متحرك است و آنچه آن را مفرد گویند بالنسبه باشد که مادهٔ دیگر مرکبات گردد اگرچه در حدذات خود مرکبی باشد، باری، چنین دانید که جهان، تمام، درحرکت است وهیچ ذره‌یی نیست از فراز فلک تاتحت الثری الا که ازآن ساعت که هست شده، تاآن ساعت که نیست شود، پیوسته درجنبش است وآرام ندارد» ودردنبال این بحث گوید: «چون جهان - که کل است - پیوسته در کار است شما نیز - که جزئید - پیوسته باید که در کار باشید، که اگرنه چیزی (١٥) کردنی بودی کل شما آن را نگرفتی.» (١٦) ومنظور از هماهنگی باپویایی هستی است که مولانا فرموده:

جملهٔ بیقراریت از طلب قرار تست
طالب «بیقرار» شو تاکه «قرار» آیدت (١٧)

براساس این اصل، حتی ارواح نیز، درحال سیلان اند وهرلحظه درحشری جداگانه‌ی در زادن ومردن وباززادن:

جان پیش توهرساعت میریزد و میروید
ازبهریکی جانی، کس باتوسخن گوید؟ (١٨)

و درجای دیگر این پویش تکاملی را درانسان و دیگر موجودات چنین وصف میکند:

روانه باش با اسرار ومی تماشاکن
زآسمان بپذیر این لطیف رفتاری

چو غوره لازرشی ددیه سوی انگوری

چولی برو، زلی بی جانب شکرباری

زکودکی تو به پیری روانه‌یی ودوان

ولیک آن حرکت نیست فا ش واظهاری (۱۹)

مولانا این تغییرات آن به آن ولحظه به لحظهٔ هستی را دریکی از غزلیا ت خودبه قـدری ملموس ومحسوس بیان کرده‌است‌که ما یهٔ شگفتی‌است. قبل ازآنکه اصل‌غزل را بخوانید بهشأن نزول این غزل، یاعلت سرایش آن، توجه کنید. براساس‌روایت«مناقب العارفین افلاکی» (۲۰) ـ که در این مورد سندی برای ناپذیرفتن آن نداریم و اصل موضوع تقریباً قابل قبول است ـ یکی ازشاهزاده خانمهای معاصر مـولانا، نقاشی را نزد مولانا فرستاده بود، تاتصـویری از مولانا برای آن شاهزاده خانم تهیه کند. وآن نقاش، یکی از نقاشان زبردست عصر بـود که در کار تصویر اعجازمیکرد . نقاش در برابر مولانا ایستاد وتصویری ازاو تهیه کرد. بعد مدتی احساس کردکه« آنچه اول دیده‌بود آن نبود، درطبقی دیگر رسمی دیگر زد، چون صورت را تمام‌کرد باز شکل دیگر نمود. دربیست طبق گونا گون صورتها نبشت وچندان که نظر مکرر میکرد دیگرگون میدید. مولانا این غزل را سرآغاز فرمود:

آه چه بیرنگ وبی نشا ن که منم

کی بینی مرا چنان که منم

کی شود این روان من ساکن

این چنین« ساکن روان که منم»

تاآخراین غزل که نمایندهٔ این اندیشه است آنچه رابه ظاهر ساکن وایستا ده تصور میکنیم در سفراست وحرکت. اگراصل داستان هم ساختگی باشد این فکر درتأملات مولانا امری‌جاری‌و وساری است ونمونه های بسیار دارد.

ب) جان جهان :

اگرباتاریخ مجادلات ملهبی وکلامی، دراسلام به خصوص درقرن سـوم وچهارم آشنایی داشته باشید، به خوبی میدانید که عقاید گوناگون وقدیمی ملل مسلمان شده، دراین دوسه قرن

قرن چگونه به هم آمیخته درباب ذات الاهی و مسایل مربوط به حقیقت او و شناخت و معرفت وی چه حرفها و چه مطالبی عرضه شده است. کافی است کتاب «مقالات الاسلامیین» ابوالحسن اشعری را برای نمونه ملاحظه کنید و ببینید درباب ذات باری چه حرفهای مضحکی زده اند (۲۱) حتی بعضی خدا را به و جبهای خود انـدازه گرفته اند و صفت وجب بوده است! بنابراینکه اگر به قرآن نظر میکردند میدیدندکه «خدا روشنایی زمین وآسمانهاست» (۲۲) واین بهترین منطقی است که میتوان دراین باب گفت، هم چنانکه، جهان بی نور قابل رویت نیست، بی او نیز جهان قابل تصور نیست؛ ولی دنبالهٔ مجادلات تاقرنها ادامه‌یافت و این امر خاص فرهنگ اسلامی نیست؛ بلکه تمام ملل چنین گیرو دار های اعتقادیی داشته اند.

به هر حال اگر در فلسفهٔ نو افلاطونی، ارتباط خدا با جهان از رهگذر تعبیر «فیوضات» توجیه میشود و جهان را فیض و سر شاری وجود حق میدانند یا بعضی متفکران اسلامی، مانند عبدالکریم جیلی، در الانسان الکامل، جهان را «تنزلات» (۲۳) ذات حق میدانند مولانا حق را از شدت ظهور و سریان در کاینات، به «هست نیست رنگ» تعبیر میکند :

در «غیب» هست عودی، کاین عشق ازوست دودی
یک «هست نیست رنگی» بالای هر وجودی (۲٤)

و در ظهورات گوناگونی خود، هر لحظه تجلی و نقشی دارد :
موج بر آید زخود و در خود نظاره کند،
سجده کنان، کای خود من ! آه، چه بیرون ز خدی! (۲۵)

و بدینگونه، در نظراوجان جهان، سریان درهمهٔ کاینات دارد و بیرون از جهان نیست، به همین مناسبت است که ازنظر او، برای اثبات ذات حق، دلیل نمیتوان آورد و هیچ کسی از آفتاب دلیل طلب نمیکند و در غزلیات شمس، این نکته را همواره تقریر میکند که «عقل اگر قاضی است، کو خط ومنشور او؟» و همان گونه که گل و گلزار ها دلیلی ندارند جز «بوی که در مغزهاست ورنگ که در چشمهاست»، ذات باری نیز از رهگذر استدلال قابل اثبات و نفی نیست :

یوسف کنعانیم روی چو ماهم گواست
هیچ کس از آفتاب، خط و گواهان نخواست

سرو بلندم ، ترا راست نشانی دهم ؟
راست ترا زسرو قد نیست نشانی راست
ای گل گلزار ها ، کیست گواه شما ؟
بوی که در مغز هاست رنگ که در چشم هاست. (۲٦)

و در «فیه مافیه» در تمثیل دیگری گوید: «همچنان باشد که چراغی آورده یی در پیش آفتاب، که آفتاب را با این چراغ میبینم ، حاشا اگر چراغ نیاوری، آفتاب خود را بنماید، چه حاجت چراغ است. » (۲۷) به عبارت دیگر ، جهان را بی جان جهان نمیتوان تصورکرد و جان جهان را بیرون ازجهان. و چقدرشبیه است این سریان حق درکاینات ، درنظر او ، با عقیدهٔ محیی‌الدین بن العربی در باب وجود ، که آن راحقیقتی میداند که ذات وجوهر آن ثابت است و قدیم است و ازلی (۲۸) و هر قدرصورتهای وجودی آن دگر گون شوند، آن ذات وجوهر همچنان جاودانه است :

مرحبا« جان عدم رنگ» « وجود آمیز » خوش
فارغ از«هست» و «عدم» مرهردورا آراستی (۲۹)

واین شبیه است به اندیشهٔ هگل درباب کلی که میگوید: « کلی ،آن هست‌مطلق وفرجامینی است که بنیاد همهٔ چیزها ست وجهان را ازدل خویش پرورانده و برآورده است. » (۳۰) درحقیقت، وجوداتی که آن بیکران جاودانه را احساس میکنند، امواجی از دریای بی پایان هستی اویند، وقتی آن وجود جاودانه رابه اعتبار ذات وجوهر درنظرگیری آن را« حق» میتوانی بنا می و هنگامی که به اعتبار ظهورات و تعینات آن را مورد نظر قرار دهی « جهان » است و « عالم» است ویا« حق». وبدینگونه ازاین دو زاویهٔ دید: اوهم« حق » است وهم« خلق». هم « جهان» است وهم« جان جهان». هم« قدیم» است وهم« حادث» . هم « ظاهر » است و هم « باطن». وازجملهٔ عبارات معروف محیی الدین این است که میگوید: « سبحان من اظهرالاشیاء وهوعینها»[منزه است آنکه اشیا راظاهر گردانیده وخود عین اشیا ست] (۳۱) اینک‌ازمولانا بشنوید:

ای‌دولت وبخت‌همه دزدیده‌ای رخت‌همه
چالاک رهزن آمدی با کاروان آمیختی

چرخ وفلک را میرود تاتو رهش آموختی

« جان» و« جهان» برمیرد تاباجهان آمیختی (۳۲)

واین عقیدهٔ جلال الدین مولوی وابن عربی چه مایه شبیه است به نظریهٔ « اسپینوزا» در وحدت وجود که حق را « طبیعت طابعه» مینامد وخلق را« طبیعت مطبوعـه » (۳۳)

به مناسبت همین اصل است که بسیاری ازغزلهای مولا نا از زبان خداست یا از زبان انسان کامل به اعتبار اینکه وجههٔ خدایی او بیشتر است‌وبه حق نزدیکتر؛ زیرا ظهورات اسما وصفات حق، دراو بیشتر وآشکارتراست، تصویر اینکه حق جان جهان است، یکی ازمعانی بنیادی و زمینه های اصلی تفکر واحساس مولوی است:

جان بخشد وجان بخشد چندان که فناها را

درخانه ومان افتدهم ماتم وهم آوه

اوجان بهاران است، جانهاست درختانش

جا نها شود آبستن هم نسل دهدهم زه (۳٤)

و« او» پیوسته درحال آفریدن وصورت‌بخشیدن ویاتجلی‌است و« کل یوم‌هوفی‌شأن»(۳۵) هرلحظه از جا نب او، حیات را مددی میر سد وکار او به ما نند بهاری است که بردرختها میوزد وهر درخت به تناسب استعدادش ازفیض اوبهره‌مند میشود واین یک جریان مستمر و مداوم است:

گفت درختی به باد: « چندی وزی؟» باد گفت:

« باد بهاری کند، گرچه توافسرده ای» (۳٦)

حواشی بخش نخست

۱ـ درباب وجوه اشتراک عقیدهٔ محیی الدین بن العربی در خصوص« اعیان ثابته» ونظر معتزله درباب«معدومات»رجوع شودبه مقالهٔ داکتر ابوالعلا عفیفی درمجموعهٔ«الکتاب‌التذکاری، محیی الد ین بن العر بی، فی الذ کری الموبه الثا منة لمیلاده ، ۱۱۵٦ـ۱۲٤۰ » چا پ مصر، وزارة الثقافة،۱۹٦۹ م. (۱۳۸۹ هـ.ق.) صفحات ۲۰۸ به بعد.محیی‌الدین اصطلاح اعیان‌ثابته

را برای نخستین بار به کار برده منظور ش از « اعیان» حقایق و ذات اشیا یا ماهیات است و برروی هم وقتی از اعیان ثابته سخن میگوید، بیش وکم، سخن ازعالمی معقول درمقابل عالم محسوس میگوید وهمین« اعیان ثابته» راگاه به عنوان« معدومات» میخواند که بیشک متأثر از عقاید معتزله است ؛ اما بامعتزله درتمام وجوه این بحث، هم عقیده نیست. مرحوم دکتر ابوالعلاء عفیفی ازریشه های افلاطونیونیزارسطویی، نظریهٔ اعیان ثابتهٔ او بحث کرده‌است.

۲) دیوان کبیر[غزلیات شمس تبریزی]، چاپ استاد بدیع الزمان فروز انفر، انتشارات دانشگاه تهران، جلد پنجم، ص ۱۰٤. دراین مقاله تمام ارجاعات به همین چاپ خواهد بود.

۳ـ همان مرجع، جلد دوم، ص ۱۵۷.

٤ـ مثنوی معنوی، نیکلسون، لیدن (۳۳ـ۱۹۲۵) دفتر سوم، بیت ۳۷۷۰ به بعد. دراین مقاله تمام ارجاعات به مثنوی، به همین چاپ خواهد بود.

۵ـ دیوان کبیر، جلد دوم، ص ۲۰۱.

٦ـ بیتی است ازمنظو مهٔ حکیم سبزواری که در ادای این مقصود رسایی خاصی دارد، رجوع شود: ص ۱۲٦، چاپ گراوری ناصری، تهران : ۱۳٦۷ قمری.

۸ـ فلسفهٔ هگل، تألیف و.ت. ستیس، ترجمهٔ دکترحمید عنایت، چاپ فرا نکلین، ص‌ص ۱۲۳ ـ ۱۲۲ دیده شود. غرض نشان دادن مشابهت فکر مولا نا ست در بینش دیالک تیکی عرفانیش بابینش دیالک تیکی ایده آلیست هگل.

از اینجا ست که مولانا، هر چیز را ازدرون ضدش میطلبد: « روشنایی» راازدرون « تاریکی» و« امید» را از درون« یأس» و« هستی» را ازدرون« نیستی» و« قرار» راازدرون « بیقراری» و« گوارش» رااز« ناگواری» و« مراد» رااز« بیمرادی» و« مهر» رااز درون « بی‌مهری وجور»، حال ازاو بشنوید:

جملهٔ بیقراریت از طلب قرار تست

طالب بیقرار شوتاکه قرار آیدت

جملهٔ ناگوارشت از طلب گوارش است

ترک گوارش ارکنی زهر گوار آیدت

جملهٔ بی مرادیت ازطلب مراد است

ورنه همه مرادها همچونثار آیدت

عاشق جور یار شو عاشق مهر یارنی

تاکه نگار نازگر عاشق زار آیدت

واین همان اندیشه یی است که دراین بیت حافظ فشرده میشود:

ازخلاف آمد عادت به طلب کام که من

کسب« جمعیت» ازآن زلف« پریشان» کردم

مقایسه شود باسخن شمس تبریزی(مقالات، چاپ تهران، ۱۳۴۹، ص ۱۹٤) که گوید: «مرد آنباشد که درناخوشی خوش باشد، درغم شاد؛ زیرا که داند که آن مراد دربی مرادی، همچنین درپیچیده‌است. درآن بی مرادی امید مراد است ودرآن مراد غصهٔ رسیدن بی مرادی. آن روز که نوبت تب من بودی، شاد بودمی‌که رسید صحت فردا وآن روزکه نوبت صحت بودی، درغصه بود می‌که فرداتب خواهد بودن.»

۹) اصطلاح تبدل امثال واصطلاح خلع وبس گرفته شده از قرآن است واصولاً درقرآن زمینهٔ این فکر جلوه‌هایی‌دارد. صدرالدین شیرازی(معروف‌به ملاصدراکه از فلاسفهٔ بزرگ قرون متأخرواز بزرگترین متفکران عهد اسلامی است ونظریهٔ حرکت جوهری به نام اوتمام شده) خود میگویدکه بنیاد اندیشهٔ حرکت جوهری درآیهٔ« وتری الجبال تحسبها جامدة وهی تمر مر السحاب[کوهها را مینگری ومیپنداری که آن کوهها ایستاده وجامدند، حال آنکه مانند ابر در پویایی وگردش اند.] (قرآن کریم، سورهٔ نمل، آیهٔ ۸۸) آمده است این مفهوم را با تعبیراتی ازنوع « تجدد امثال» و« خلع و لبس» و« تجدید مظاهر» و« خلق جدید» و« حشرلوین» و« تعاقب امثال» و« قیامت نقد» درآثار فلاسفه وعرفای قرون بعد از مولانا بسیار میتوان دید :

۱۰- نظام، به روایت اشعری در مقالات الاسلامیین(جلد دوم، ص۶) میگوید: همهٔ اشیا درحرکت اند. از همان آغاز آفرینش الاهی، اشیا در حرکت اند به حرکت« اعتماد».و سکون ازنظر اوقابل تصور نیست» مگر به عنوان توازنی که میان متحرکات وجود دارد، ومنظورش از« حرکت اعتماد» هم این امر است. اوبه دونوع حرکت در اشیا قایل‌است:

«حرکت اعتماد» و دیگری «حرکت نقله» که از مکانی به مکانی است. برروی هم یک حرکت ضروری و ازلی و ابدی هست که آن را حرکت اعتماد میخوانند و یک حرکت محسوس ظاهری که در مکان است و آن را «حرکت نقله» میخوانند . به تعبیر دیگر، حرکت «ازمکانی» و حرکت «درمکانی» . برای تفصیل بیشتر رجوع شود به مقا لات الاسلامیین اشعری ، جلد دوم ، ص ۹ و مذاهب الاسلامیین عبدالرحمن بدوی، جلد اول، ص ۲۳۴، چاپ بیروت.

۱۱- دیوان کبیر، ج اول، ص ۲۶۹ .

۱۲- رجوع شود به فصوص الحکم محیی الدین بن العربی، به تصحیح وتعلیق مرحوم دکتر ابوالعلاء عفیفی چاپ بیروت، دار الکتاب العربی، ص ۱۲۵، در آنجامیگوید هیچ کسی بر این امر (مسألهٔ تجدید وسریان عالم) توجه نکرده، مگر اشاعره، که اشاعره، آن را در بعضی از موجودات (که عبارتند ازا عراض) دریافته اند وحسبانیه (به‌کسریابه ضم ح که بنابرشرح عبدالرزاق کاشانی باید منظور ازآن سوفسطا بیان باشد اگرچه‌داود قیصری آن راجسمانیه ازجسم خوانده، حاشیهٔ مرحوم دکتر عفیفی دیده شود) آن را در تمام عالم در یافته اند. بعد توضیح میدهد که هم اشاعره وهم حسبانیه در قسمتی از تشخیص خود بر خطارفته اند؛ زیرا حسبانیه درعین آگاهی ازتبدل عالم به این مسأله که وجود ذاتی است واحد، پی نبرده‌اند واشاعره‌نیز ندانسته اند که عالم چیزی نیست مگر مجموعه یی ازاعراض که همواره درتبدل است، چراکه العرض لایبقی زمانین . مرحوم دکتر عفیفی توضیح بسیار خوبی داده که چگونه محیی الدین ذات و جوهر وجود را که حق است دربرابر تمام عالم که اعراض اند قرارداده وازهمین جابه نظریهٔ وجود خود رسیده است . رجوع شود به جلد دوم فصوص (حواشی داکتر عفیفی ، ص ۱۵۱ به بعد) ودر تقریر بیشتر این مسأله که از غزلیات شمس نمونه آوردیم این ابیات را از مثنوی معنوی بخوانید:

هر نفس نومیشود دنیا وما	بی خبراز نو شدن اندربقا
عمر، همچون جوی، نونومیرسد	مستمری مینماید درجسد
آن زتیزی مستمر شکل آمده‌است	چون شررکش تیزجنبانی به‌دست
شاخ آتش را بجنبانی بساز	در نظر آتش نماید بس دراز

این برازی بدت از تیزی صنع … میتمایه آتش انگیزی صنع

(مثنوی معنوی ۷۱، دفتر اول، چاپ نیکلسون)

۱۳ـ رجوع شود به اسفار (الحکمة ـ المتعالیة فی الاسفار العقلیه الاربعة)، صدرالدین محمد شیرازی (ملاصدرا) الجزءالثالث من السفر الاول، مطبعة الحیدری، فی طهران، ص۱۱۰ به بعد.

۱۴ـ چیزی که از زندگی این عارف تقریباً گمنام قابل ملاحظه است، کوششی است که وی برای ساختن مدینهٔ فاضله یی به نام «اخوان آباد» داشته. با جمعی از یاران و همدلان خود، دهکده یی به وجود آورده بودند. برنامهٔ کارشان مقداری کشاورزی و کارهای ضرور زندگی بود وبقیهٔ اوقات را در مطالعه وبحث ومراقبت دراحوال انسان میگذراندند.

۱۵ـ متن چاپی، خیر وظاهراً غلط است.

۱۶ـ مکاتیب فارسی عبدالله قطب، چاپ تهران، ابن سینا، ۱۳۳۹، ص‌ص ۱۳۳ـ۱۳۴.

۱۷ـ دیوان کبیر، جلد اول، ص ۱۹۵.

۱۸ـ همان مأخذ، جلد اول، ص ۵۱.

۱۹ـ همان مأخذ، جلد پنجم، ص ۲۸۹.

۲۰ـ مناقب العارفین، شمس الدین احمد افلاکی، به تصحیح وحواشی تحسین یازیجی چاپخانهٔ انجمن تاریخ ترک، انقره، ۱۹۶۱، جلد اول، ص ٤۲۶.

۲۱ـ درباب تصور های گوناگون قدمای فرق اسلامی در باب ذات باری رجوع شودبه: مقالات الاسلامیین اشعری.

۲۲ـ قرآن کریم، سورهٔ نور، آیهٔ ۳۵.

۲۳ـ رجوع شود به انسان الکامل فی معرفة الاواخر والاوایل عبدالکریم جیلی، ص ۲۰.

۲۴ـ دیوان کبیر، جلد ۶، ص ۲۰۱ :

۲۵ـ همان مأخذ، جلد ۵، ص ۲۰۱ :

۲۶ـ همان مأخذ، جلد ۱، ص ۲۶۸.

۲۷ـ فیه مافیه ، به تصحیح استاد بدیع الز مان فروز الفر، ص ۸ ، انتشارات امیرکبیر، تهران: ۱۳۴۸.

۲۸ـ رجوع شود به مقالهٔ « ابن عربی فی دراساتی» به قلم ابوالعلاء عفیفی درا لکتاب التذکاری، صفحهٔ ۱۵ ونیز مقدمهٔ اوبر فصوص الحکم محیی الدین ، چاپ بیروت.

۲۹ـ دیوان کبیر، جلد ۶، ص ۹۸.

۳۰ـ فلسفهٔ هگل، ص‌ص ۱۷ـ۱۶ .

۳۱ـ فتوحات مکیة، جلد دوم، ص ۶۰۴ ، به نقل دکتر عفیفی درمقالهٔ « ابن عربی فی دراساتی » در الکتاب التذکاری، ص ۱۵ .

۳۲ـ دیوان کبیر ، جلد ۵ ، ص ۱۹۱ :

۳۳) اسپینوزا ذات واجب را ازلی وابدی و سرمدی میداند و موجودی جزاو نمیشناسد وموجودات دیگر را «صفات» و«احوال» او میداند، بدینگونه از لحاظ اینکه مبدأ و سر چشمهٔ صفات و احوال است « طبیعت طابعه» است و به اعتبار اینکه نفس این صفات و احوال است «طبیعت مطبوعه»است، رجوع شود به مقالهٔ وحدت وجود ازنظرابن‌عربی‌و اسپنیوزا به‌مقالهٔ دکتر ابراهیم بیومی‌مذکور درصفحات ۳۶۷ به بعد الکتاب التذکاری، محیی‌الدین بن‌العربی:

۳۴) دیوان کبیر، جلد ۵، ص ۱۱۹.

۳۵) قرآن کریم : الرحمن ۲۹ .

۳۶) دیوان کبیر، جلد ۶، ص ۲۴۵ .

نویسنده: محمود دولتف
بر گردانند[illegible]: پوهاند عبدالقیوم قویم

نگاهی به سنت غزل و غزلسرایی در زبان دری

« هر چیز وقتی به کمال میرسد، اثر آن پیدا میشود،
اما عشق از آغاز تا انجام لطف انگیز است .
عشق در اول و آخر همه ذوق است و سماع .»

شبلی نعمانی

عنعنهٔ غزل و غزلسرایی در تاریخ ادبیات فارس و تاجیک (دری) دارای مقام ویژه یی میباشد. پرویز ناتل خانلری که در غزل پژوهش وسیعی دارد، در اثر معروف خود، که به تحقیق عروض فارسی دری واوزان غزل اختصاص دارد، از شاعران معروف و صاحب دیوان نیمهٔ اول سدهٔ ٦-١٣، پنجاه ویک تن را باذکر تعداد غزلهای هر یکی از آنان نام برده است. (١)

هر چند ماحصل کار پژوهش این دانشمند، اندازهٔ رواج غزلسرایی در ادبیات ما را تا حدی روشن میسازد؛ ولی باآنهم لازم است در این زمینه پژوهش مکملتر علمی صورت گیرد تا به تأسی از آن پیدایی و انکشاف این شکل شعر و سرایندگان مشهور آن، در دوره های گوناگون تاریخی، مشخص گردد .

غزل که در آن عشق و محبت، به حیث یکی از موضوعات فنا ناپذیر، انعکاس یافته است، از ابتدای پیدایی تا اکنون توجه محققان زیاد کشورهای مختلف را بخود معطوف داشته (٢)

درایضاح چگونه گی آن نظر های گوناگونی ابراز شده است کهمادر این تحقیق از آن وقوف خواهیم یافت. در درازای تاریخ، علاقه مندی انسان با عشق و محبت از قوت زیاد برخوردار میباشد، به همین سبب شبلی نعمانی گفته است :

عشق و محبت غریزهٔ آدمی است، بنابران، هر کجا آدمی است، عشق و محبت نیز هست. چون هیچ ملتی خالی از سخنوری نمیباشد، بدین جهت ملتی هم یافت نمیتواند شد که از شعر و شاعری آمیخته با عشق بی بهره باشد. (۳)

زین‌العابدین مؤتمن نیز به همین معنی تأکید مینماید ومیگوید :

« از زمانی که دل در سینهٔ بنی نوع بشر تپیده، عشق و عواطف نیز موجود بوده و از همان آوان ناله های دل و نغمه های روح، گاهی به صورت موسیقی و زمانی به صورت شعر تجلی کرده است. » (٤)

غزل که مفهوم لغوی آن عشق و محبت بین انسانها را افاده میکند، از آن تعریفهایی گوناگونی صورت گرفته است. طوری که یادآوری شد توضیح معنی لغوی و اصطلاحی غزل را بسیاری از آثار ادبی و تحقیقی مانند: فرهنگها، دایرة المعارفها و محققان این شکل شعر، ارائه کرده اند. ازآن جمله مادر اینجا به نقل تعریفی کهتوسط قبول محمد صورت گرفته است، میپردازیم: «بدان که غزل درلغت دوست داشتن حدیث بازنان و دراصطلاح ابیاتی چند است متحدحر وزن و قافیه وبیت اول آن ابیات مصرع باشد و مصرع بیتی را گویند که هر دو مصراع آن قافیه دار باشد، آن را مطلع و مبدأ نامند و بیت ثانی اگر هر دومصرعش قافیه دارباشد، زیب مطلع و حسن مطلع و بیت آخررا مقطع و خاتمه نامند و مشروط آنست که متجاوز ازیازده بیت نباشد.»

بعضی دوازده و بعضی تا نزده بیت حد غزل را گفته اند؛ اما بعضی شعرای متأخر بیست - ویک بیت گفته اند و یک غزل بیست و هفت بیت هم در نظر آمده؛ لیکن حد غزل تانزده است و اگر زیاده بر آن باشد، آن را قصیده نامند ودرغزل غالباً ذکر جمال محبوب و صفت حال عشق باشد و مواعظ و نصایح در دیگر اقسام شعر درج گردد. از هر چه بیاد کنند، اگر وصال باشد یا فراق به همان تمام کنند و درغزل بیت پرکن نباشد و تاآخر غزل هر بیت از بیت

دیگر برجسته تر و نمایانتر باشد.» (۵)

علی اکبر نفیسی در جلد چهارم فرهنگ معروف خود« فرنود سار» معنی لغوی غزل را در حالتی که وظیفهٔ اسم، مصدر وصفت را انجام بدهد، توضیح کرده است :

غزل ـ مصدر: سخن گفتن بازنان و عشق بازی کردن.

غزل ـ اسم: سخن گویی بازنان و عشقبازی .

غزل ـ صفت: آنکه بازنان سخن گویدوعشق ورزی‌نماید و نرم و سست از هرچیز. (۶)

غزل یکی از اشکال شعری پسندیده به شمار میرود که در تاریخ ادبیات ما ارزش مهم دارد. یادآوری عقیده های موجودهٔ بعضی ازمحققان دربارهٔ غزل و نقل آنها (۷) بار دیگر گواهی میدهد که غزل‌اززمانهای خیلی‌قدیم‌دقت نظرمحققان ادبی رابه خودجلب نموده‌است.

معلوم است که غزل در هر یکی از دوره های تاریخ ادبیات دری (فارس و تاجیک) از جهت شکل ومضمون تکمیل یافته است. مثلاً محققان از زمان رودکی تا سدهٔ ۱۲م. (۶ه.) را یک دورهٔ غزلسرایی شمرده اند ، در این دوره شاعرانی چون فرخی ، عنصری ، انوری ، منوچهری، معزی، ادیب صابر، حسن غزنوی، خاقانی و بسیار شاعران دیگر غزلسرا چون سعدی و حافظ ، هر یک با آفریده های خود به جریان انکشاف غزل سهم داشتند . در آثار بعضی از این شاعران در برابر قصیده ،غزل نیز اهمیت و مقام بزرگی دارد. (۸) موضوع اساسی غزلهای شاعران این دوره عشق و محبتهای انسانی است. از جمله این غزل حسن غزنوی را مطالعه میکنیم :

دل چون زبرت شراب خواهد	درد از جگرم کباب خواهد
درآب دودیده غرق گردد	هر تشنه که از تو آب خواهد
گنجی تو در این دل خرابم	خود گنج وطن خراب خواهد
حاشا که دل خطا پر ستم	یک کار مرا ثواب خواهد
بر چشم حسن حواله میکن	هر کو ز تو در ناب خواهد
ذره ز وجود خویشتن گفت	آن باش کافتاب خواهد

(دیوان،ص ۲۷۸ـ ۲۷۹)

مخصوصاً در آخر های دورهٔ تکامل غزل، عقاید تصوفی در آثاربعضی ازشاعران بیشتر ظهور مینماید. یکی از اینگونه شاعران سنایی غزنوی است که به قول زین‌العابدین مؤتمن رفته رفته از پیشوایان تصوف گردیده از مداحی دست کشید . (۹) غزل که در آغاز عشق و محبت را افاده میکرد، برای شاعر متصوف، شکل شعری مورد علاقه گردید و آنها افکار خویش را با رمز و مجاز در آن بیان نمودند. روشن است‌که کلمه های عاشقانهٔ «گل»، «بلبل» ، «می»، «ساغر»، «شمع»، «پروانه» و امثال آن در شعر صوفیانه معنی دیگر دارند. عشق صوفی، عشق الهی است. لهذا میان شاعرسرایندهٔ محبت و انسانی شاعرمتصوف فرق بزرگ موجود است. زین‌العابدین مؤتمن به همین معنی اشاره نموده نوشته است که «میان معشوق فرخی، منوچهری و سنایی فرق است. » (۱۰)

شاعران متصوف به‌قول مؤتمن«ازعشق‌دم زده‌اند، ولی‌مانند ظاهربینان،که‌مغلوب تمایلات وهوسهای نفسانی هستند، دل به طرهٔ موی شاهدان خاکی نژاد نبسته اند، از باده سخن‌گفته اند، در حالی که لب به آن نبرده اند. صوفیان از عشق و باده منظور دیگر دارند و از خط و خال مراد دیگر است . » (۱۱) به این طریق در برابر موضوع عشق در غزل موضوع دیگر- عشق الهی به وجود آمده و در آثار جلال الدین رومی معروف به مولوی سیر تکاملی خود را طی کرده است. غزلیات عرفانی را مخصوصاً در آثار سه تن از شاعران معروف تصوف، سنایی، عطار و مولوی به وفرت میتوان پیداکرد که با سوزو گداز عارفانه سروده شده اند .پرویز ناتل خانلری مقدار غزلیات سنایی را ۵۱۳ واز عطار را ۷۵٦ دانسته است. (۱۲) مادر دیوان غزلیات مولوی که به نام «غزلیات شمس تبریزی» (۱۳) ،نشر شده است ، زیاده از ۹۷۰ غزل را میابیم. چنانکه میبینیم غزل در آثار این شاعر بخش بزرگی را تشکیل میدهد و در آنجا بیشتر از عشق برین و وحدت وجود سخن میرود. به سبیل مثال غزلی از مولوی را به مطلع ذیل :

آمد سحری بتم به آغوش ‏ ‏ ‏ افگنده کمند زلف بر دوش

در نظر میگیریم که از آن مدهوشی شاعر، در عشق عرفانی حس کرده میشود :

در گوش دلم نهفته میگفت ‏ ‏ ‏ تا در نرود درون هر گوش :

از من به خیال باش خرسند ‏ ‏ ‏ این نقد به نسیه با ز مفروش

تا دل به خیالش آشنا شد جان دو جهان شدم فراموش

خرسند دل آنکه نیست دایم چون شمس زجام عشق مدهوش. (۱۴)

اگر ما به آفریده های غزلسرایان خویش نظر اندازیم در میابیم که تصوف بر آنها به صورت گونا گون تأثیر کرده است. در سعدی و حافظ نیز این تأثیر محسوس میباشد؛ اما به پیمانهٔ اندك. «از این جهت باید گفت که مولانا در آسمان تصوف وسعدی در پلهٔ نخستین آن قرار دارد. آن یکی هفت شهر عشق را گذشته و این یک در خم یک کوچه حیران مانده....» (۱۵)

غزل عاشقانه که تا زمان سعدی دوام میکرد، در آثار اوشکل خاص به خود گرفت. به اعتراف عموم ادبیات شناسان، غزل محض در آثار سعدی و حافظ چه از جهت لفظ ومعنی و چه از لحاظ قالب ظاهری سیرتکاملی معین تاریخی خود راطی کرده است. غزلهای آنها درموضوعهای عشقی، فلسفی، اجتماعی، عرفانی و امثال آن انشاد گردیده است .

در غزلهای سعدی صمیمت مخصوص و پر جوش باطن موجود است که عنعنهٔ غزلسرایی آن را با خود دارد. سلیم‌نیساری دراین‌مورد به‌جا گفته است که سعدی مانند دیگران مقلد نیست. غزلهای وی ابراز معنیی است که‌خود او احساس میکند و بدین جهت کلامش‌این‌قدرمعطر ودلنشین میباشد. (۱۶)

خود سعدی این مسأله را چنین ایضاح میکند :

در این معنی سخن باید جز سعدی نیاراید

سخن کز جان برون آید نشیند لاجرم بردل

عشقی راکه سعدی در غزلیاتش مجسم میسازد، عشق طبیعی است، عشقیست که انسان باید آن را مقدس داند. سعدی‌بارها تأکید کرده‌است که عشق را ازشهوت ونفس‌پرستی‌باید فرق کرد وپاکیزه نگاه داشت. وهر مگسی‌در آتش افتاده را پروانه وهرلاف زنندهٔ عشق را، عاشق نپنداشته است، دراین مورد چنین اظهار عقیده مینماید:

هرکسی رانتوان گفت که صاحب نظر است

عشقبازی دیگر ونفس پرستی دیگراست

نه هرآن چشم ببیندکه سیاهست وسپید

یاسپیدی زسیاهی بشناسد بصراست

هرکه درآتش عشقش‌نبود طاقت وسوز

گوبه نزدیک مروکافت پروانه پراست

گرمن از دوست بنالم نفسم صادق نیست

خبر از دوست نداردکه زخود باخبراست

آدمی صورت اگر رفع کند شهوت نفس

آدمی خوی شود ورنه همان جانوراست .... (۱۷)

همین آرزومندی در راه حصول عشق واخلاق نیکو ودلبسته‌گی صادقانه را در اشعاروی به وفرت میتوان بازیافت. واین‌میزه سبب پرطراوتی‌وانگیزنده‌گی‌غزلهای اوشده‌است. حتی‌هنگامی که‌سعدی ازنامرادی خود وازجوروجفای دلبرسخن میراند، درشعروی یک حالت مفتون کننده احساس میگردد. مثلاً غزلی که دارای مطلع ذیل است گواه براین موضوع میباشد:

نه دسترسی به یار دارم   نه طاقت انتظار دارم (۱۸)

هرچند سعدی ازغزل به حیث واسطهٔ تربیتی نیز استفاده برده است ؛ اما غزلهای اوبیشتر برمبنای عاطفهٔ عاشقانه استوار میباشد وبه عاشقا ن درس وفا وصداقت میدهد . عقاید اخلاقی ونظریات تربیتی‌اوکه اساساً درگلستان وبوستان ارائه شده‌است، درگلستان نسبت به بوستان قوت بیشتر دارد .

اودراین‌موارد حکایتهایی رانقل ونتیجهٔ بحث ونظر خود راسپس درقطعه‌یی خلاصه میکند. دراینجا آوردن دوپارچه ازگلستان سعدی ومقایسهٔ آنها بایک غزل اولازم میباشد. درقطعهٔ بیست‌وششم بأب سوم گلستان گفته شده‌است :

به آدمی نتوان گفت ماندداین حیوان

مگر دراعه ودستارونقش بیرونش

نگرتو درهمه اسباب وملک وهستی او

که هیچ چیز نبینی حلال جز خونش (۱۹)

به همین معنی بازهم درحکایت یازدهم باب هفتم گلستان قطعه یی آمده است:

جوان مردی ولطف وآدمیت
همین نقش هیولایی مپندار!
هنر باید که صورت میتوان کرد
به ایوانها در ازشنگرف وزنگار
چوانسان را نباشد فضل واحسان
چه فرق ازآدمی تانقش دیوار
به دست آوردن دنیا هنرنیست
یکی راگر توانی دل به دست آر (۲۰)

سعدی دریک غزل چگونه‌گی معنی آدمیت راکه در پارچه های بالا ذکر شده بدینسان آورده است:

تن آدمی شریف است به جان آدمیت
نه همین لباس زیباست نشان آدمیت .... (۲۱)

از مقایسهٔ پارچه های ذکرشده بااین غزل‌روشن میگردد که سعدی درغزلهای خویش تاحدی از موضوع پندو اندرز نیز صحبت کرده‌است. خدمت سعدی درروانی وساده‌گی زبان غزل در دولم سالهای زیاد مورد توجه ادبیاتشناسان قرار گرفته به اشاعهٔ این حقیقت پر داخته شده است. چنانکه دانشمندی گوید:

« چیز دیگری که اشعار سعدی را عالمگیر کرده‌است، روانی وساده‌گی گفتاراست. وی در سخنوری ازتکلف دوری جسته است.» (۲۲)

بدین ترتیب مقام سعدی درترویج وترقی غزلیات فارس وتاجیک به غایت بزرگ است. غزلسرایان بعدی از او پیروی کردند، ازجمله حافظ غزلهای وی را مورد توجه داشت. (۲۳) حافظ شیرازی، پس ازسعدی بزرگترین شاعرغزلسراست که به قول شبلی نعمانی درغزل، مضامین گوناگون رندانه، صوفیانه، فلسفی واخلاقی وامثال‌آن را گنجانیده دایرهٔ آن‌راوسعت‌داده‌است. (۲٤) حافظ غزل را از لحاظ قالب نیز تکمیل کرد ..(۲۵) حافظ بعضاً در غزلیای خود از افاده

رمزی، مجازی وکنایی به وجه نیکو استفاده برده واین وضع کیفیت غزلهای او را قوت بیشتر بخشیده‌است. اوگاهی دریک غزل چندین موضوع را می‌آمیزد وبه این سبب افکار فلسفی، عرفانی، اجتماعی وشکوه آمیز خویش رابیان میکند. ا. ه. بالدروف این خصوصیت غزلیات حافظ رابه بسیار خوبی ایضاح کرده است. (۲۶) زمان حافظ که نهایت پرشوروشربود، آفریده‌های شعری اواز تأثیروضع برکنار نبود. دراشعار حافظ اشاره‌ها وکنایه هایی نسبت به‌زمانه وحکام ظالم وقت زیاد است. ازجمله غزلی‌که به مطلع ذیل میباشد:

این چه شوریست که در دور قمر میبینم   همه آفاق پراز فتنه وشر میبینم (۲۷)

که درآن وضع زمان خود را تصویر میکند وعلل بروز حوادث رابه روشنی برمیشمرد. بنابران، مستفاد میشود که حافظ در چهارچوب غزل متداول، مناسبت خود را نسبت به آن زمانهٔ دونپرور تا چه اندازه استادانه بیان کرده است.

جعفری لنگ رودی دراثر خود به نام «شخصیت معنوی حافظ» تلاش این شاعر رادرایضاح چگونه گی ماهیت یازده موضوع تشخیص نموده است. (۲۸) ازجمله جنگ با ریاوتذ ویر، تحمل درعشق، طلب معشوق درحلقهٔ تصوف، طلب معشوق درخارج ازحلقهٔ تصوف، طلب معشوق درهمه وقت وامثال اینها. روشی راکه حافظ در غزلسرایی درسدهٔ ۱۵م. اتخاذ کرده به طور همه جانبه مورد قبول واقع شده‌است. (۲۹)

به پیروی ازحافظ شاعران زیادی تا امروز به سرودن شعر پرداخته اشعار اورا تضمین و تخمیس کرده‌اند. یکی ازمعاصران حافظ، غزلسرای نامی وشیرین سخن، کمال خجندی‌میباشد که غزلهای دلنشین او محفل شعر دوستان را دردرازای قرون رونق داده‌است. غزلیات کمال ازلحاظ گوناگونی موضوع، نیز قابل توجه میباشد. درآنها حدیث عشق، شکایت از زمانه، انتقاد ازمتعصبان ونظایر آن وجود دارد. (۳۰)

روشن‌است که سدهٔ ۱۵م. (۹هـ.) نیزدرتاریخ ادبیات‌مایکی ازدوره‌های ترقی وترویج شعرو شاعریست. دراین دوره اشکال گوناگون وبه خصوص غزل رونق به سزایی داشت.

«دراین دوره سرودن غزل رواج کاملی داشت... کمترشاعری میتوان یافت که به آن اقبال شایان نکرده باشد.» (۳۱)

بایدیادآورشد که ازلحاظ غزل وغزلسرایی درادبیات اوزبیک، سدۀ۱۴م۰ (۹ هـ) نیز قابل توجه میباشد وشکل غزل درآفریدههای شاعران اوزبیک دراین عصر، ارزش ویژه یی راکسب کرده است. (۳۲)

غزلهای قرن ۱۵م. نیزازجهت موضوع گوناگون میباشد. غزل عاشقانه اهمیت خاص داشت. بسیاری ازغزلسرایان این قرن ازحافظ، کمال ودیگرچهرههای بزرگ غزل، پیروی کرده اند. یکی از بزرگترین شاعران آن زمان عبدالرحمن جامی است که بیشتر به حافظ نظر داشته غزلهای زیادی ازخود به جا گذاشته است. (۳۳)

چنانکه معلوم است، دراین دوره دوسبک درغزلسرایی معمول بودهاست: «یکی سبکی کهدر آن سلاست لفظ وفصاحت بیان وروشنی معنی بیشتر وباریکی وپیچ درپیچ بودن مضمون کمتراست وغالباً سخن سعدی وحافظ... وخوا جو.رابه یاد می آورد. سبک دیگر سبک شعرایی است که میتوان آنها را پیرو امیرخسرو وحسن دهلوی خواند وبیشتردربند معانی باریک ونازک اند وشور ولطف کلام شان کمتر وعیوب لفظی... درشعرشان بیشتراست.» (۳٤)

کاتبی ترشزی، خیالی بخارایی، بساطی سمرقندی ازنمایندهگان سبک دوم اند. (۳۵)

درقرن ۱٦م. غزلسرایان صاحب دیوان مانند: بدرالدین هلالی، عبدالرحمن مشفقی، اهلی شیرازی ووحشی کرمانی، کم نبودند. موضوع اساسی غزلهای شاعران این دوره، درنوبت اول عشق بود. آنها عنعنۀ غزل عشقی سعدی، حافظ وکمال را دوام دادند؛ اما در ادبیات فارس وتاجیک (سدههای ۱۷-۱۸م./ ۱۱-۱۲ هـ.) ازرهگذر موضوع ومحتوا وحجم، دیگرگونی زیاد به وجود آمد. درغزل موضوعهای اجتماعی بیشتر انعکاس یافت. این تغییرات را درشعر گویندهگانی چون سیدای نسفی، میرزا عبدالقادر بیدل ودیگران به خوبی میتوان پیداکرد. سیدا علاوه بروسعت دادن دایرۀ موضوع غزل، حجم آن را تا ۵۲ مصرع رسانیده است. (۳٦)

آنسانکه میدانیم دراین دوره سبک هندی رواج مییافت. زین العابدین مؤتمن درارتباط به این مورد تذکر میدهد که شاعرانیکه به سبک هندی شعر سرودند، کلیه موضوعها را درغزل داخل نمودند. به نظر اوغزلهای این دوره ازویژهگیهای اجتماعی برخوردار میباشد. (۳۷)

خصوصیت دیگردورۀ مذکورعبارت از این است که نازک خیالی، تشبیه واستعارههای مشکل،

اسلوبهای مختلف، پیچ درپیچ بودن معنی، درغزل دیده‌میشود. چگونه‌گی این خصوصیت را شبلی نعمانی بیان کرده است. (۳۸)

درحقیقت وقتی‌که به غزلهای عرفی شیرازی، نظیری نیشاپوری، کلیم کاشانی، صایب تبریزی، میرزا عبدالقادر بیدل وامثال این شاعران آشنا میشویم، خصوصیت گفتارشبلی‌نعمانی را بیشتر درك میکنیم.

مخصوصاً بیدل که با نام اودرادبیات، ماجریان بیدل گرایی‌دوام‌کرده است ودرغزلسرایی پیروان ومقلدان اوبسیار میباشد. استاد صدرالدین عینی در تحقیقات‌خود، پیرامون بیدل وتأثیر اودر آسیای‌میانه نوشته بود: «تقلید بیدل درنظم ونثرازهمه جابیشتر، در آسیای میانه رواج‌گرفت وتاانقلاب کبیر اکتوبر دوام کرد.» (۳۹)

صدرالدین عینی‌ازشاعران تاجیك‌آسیای‌میانه، که درتقلید ازبیدل‌موفقیتهایی پیداکرده‌بودند، سربر، سیرت، عیسی، اسیری خجندی ودیگران رانام میبرد. (۴۰)

عنعنهٔ غزلسرایی درآثارشاعران دوره‌های بعدکه موضوعهای زیاد اجتماعی رادر قالب غزل افاده کرده‌اند، نیزدوام یافته است. (۴۱)

ازجمله حاذق، گلخنی، سودا، شاهین، مخمور، حیرت ودیگران را میتوان نام بردکه آنها اساساً عنعنهٔ گذشته گان خود را درغزلسرایی دوام دادند.

مآخذ و یاد داشتها :

۱ـ پرویز ناتل خانلری، تحقیق انتقادی درعروض فارسی وچگونگی تحول اوزان غزل، تهران: ۱۳۳۷، ص‌ص ۱۴۹ـ۱۵۰.

۲ـ محققانی که دربارهٔ این موضوع سخن رانده اند، اینهااند: شبلی‌نعمانی در جلد پنجم شعرالعجم یاتاریخ ادبیات ایران، تهران ۱۳۱۸؛ پرویز ناتل خانلری، تحقیق‌انتقادی‌درعروض فارسی وچگونگی تحول اوزان غزل، تهران ۱۳۳۷؛ سعید نفیسی در جلد سوم احوال‌واشعار ابوعبدالله جعفر بن محمد رودکی سمرقندی، تهران ۱۹۳۹؛ زین العابدین مؤتمن، درشعروادب فارسی، تهران، ۱۳۳۲ وتحول شعرفارسی، تهران ۱۳۳۹؛ ذبیح‌الله صفا، مختصری‌درتحول

نظم ونثر فارسی، تهران، چاپ دوم ۱۳۴۳؛ ای.ب. برتلس، نظم فارسی در بخارای عصر دهم، مسکو، لیننگراد، ۱۹۳۵؛ ی.س. براگینسکی، عاید به پیدایش غزل در ادبیات فارس و تاجیک. نگاه کنید: مجلهٔ سوفیسکوی وستوکوویدینی، ۱۹۵۸، شمارهٔ ۲؛ ش. حسین زاده بحث واندیشه، دوشنبه، ۱۹٦٤ و:

A. Kh. Kinany, The development of ghazal in arabic Literature (pre Islam and early islamic periods) Demascus, 1951 ,H. Abu Rihab. The Arab ghazal. Cairo, 1946

۳- شبلی نعمانی، شعرالعجم، ج۵، ص ۲۷.

٤- زین العابدین مؤتمن، تحول شعر فارسی، تهران، ۱۳۳۹، ص۱۹۹.

۵- قبول محمد، هفت قلزم، نولکشور، ۱۲۳۰، ج ۷، ص‌ص ۲٤-۲۵.

٦- علی اکبر نفیسی، فرنودسار یافرهنگ فارسی، ج ٤، ص ۲٤٦۸.

۷- علاوه برمؤلفان ذکرشده: ملک الشعرا بهار، تاریخ تطورشعر فارسی، تهران ۱۹٤۵؛ شعر درایران، تهران ۱۹۵٤؛ احمدآتش، دایرة المعارف اسلام، ج ٤، ص‌ص ۷۳۰-۷۳۳؛ صفا، سبکهای ادبی وآثار برگزیدهٔ شعری، تهران ۱۹۵۸. درمورد غزل گفته هایی قابل توجه دارند.

۸- مثلاً به دیوان شاعرقرن ۱۱م./۵ هـ. حسن غزنوی (ملقب به اشرف)، که به سال ۱۹۵۰ (چاپ دارالفنون تهران) به طبع رسیده‌است، مراجعه شود.

۹- زین العابدین مؤتمن، تحول شعر فارسی، ص ۲۳۲.

۱۰- همانجا.

۱۱- زین العابدین مؤتمن، شعر وادب فارسی، تهران، ۱۳۳۲، ص ۱۰۳.

۱۲- پرویز ناتل خانلری، تحقیق انتقادی در عروض فارسی وچگونگی تحول اوزان غزل، ص ۱٤۹.

۱۳- غزلیات شمس تبریزی، تهران، ۱۳۳۵.

۱٤- همان اثر، ص‌ص ۱۷۵-۱۷٦.

۱۵- زین العابدین مؤتمن، تحول شعر فارسی، ص ۲۹۰.

۱۶- سلیم نیساری، تاریخ ادبیات ایران، تهران: ۱۳۳۳، ج ۱-۲، ص ۲۹.
۱۷- کلیات شیخ سعدی، تهران، ۱۳۳۸، ص ۵٤۰.
۱۸- همان اثر، ص ٦۲٤.
۱۹- همان اثر، ص ۱٤۳.
۲۰- همان اثر، ص ۱۸۳.
۲۱- همان اثر، ص ٥٦۱-٥٦۲.
۲۲- زین العابدین مؤتمن، تحول شعر فارسی، ص ۲۸۷.
۲۳- سلیم نیساری، همان اثر، ص ٥۷.
۲٤- شبلی نعمانی، همان اثر، ۱۳۱۷، ج ٥، ص ٥٦.
۲٥- عبدالغنی میرزایف، رودکی وانکشاف غزل درعصرهای ۱۰-۱٥م.، ص‌ص ٦۲-٦۷.
۲٦- منتخبات حافظ شیرازی، نشریات دولتی تاجیکستان، ۱۹٥۱، ص ۱٥.
۲۷- دیوان حافظ، نولکشور، ۱۸۹۲، ص ۲۸۸.
۲۸- جعفری لنگ رودی، شخصیت معنوی حافظ، تهران، ۱۳۳٤، ص‌ص ۸۱-۸۲.
۲۹- عبدالغنی میرزایف، همان اثر، ص ٦۷.
۳۰- رك: منتخبات کمال خجندی، نشریات دولتی تاجیکستان، ۱۹٥٥، ص‌ص ۲۳-۲۷.
۳۱- احسان یار شاطر، شعر فارسی درعهد شاهرخ، تهران: ۱۳۳٤، ص ۱٤۰.
۳۲- ی.ر.رستمف، شعراوزبیکی درآغاز عصر ۱٥م. مسکو، ۱۹٦۳، ص٤٥ (به‌زبان روسی).
۳۳- پرویز ناتل خانلری، دراثر خودبه‌نام تحقیق انتقادی درعروض فارسی وچگونگی تحول اوزان غزل، تعداد غزلهای جامی را ۹۰۳ گفته است.
۳٤- احسان یار شاطر، همان اثر، ص ۱٤۱.
۳٥- همانجا.
۳٦- عبدالغنی میرزایف، سعدی ومقام اودرتاریخ ادبیات تاجیك، نشریات دولتی تاجیکستان، ۱۹٥٤، ص ۱۰۸.
۳۷- زین العابدین مؤتمن، تحول شعر فارسی، ص ۳۷۰.
۳۸- شبلی نعمانی، همان اثر، ج٥، ص ٥٦.
۳۹- صدرالدین عینی، میرزا عبدالقادر بیدل، نشریات دولتی تاجیکستان، ۱۹٥٤. ص ۱۰۸.
٤۰- همان اثر، ص ۱۰۹.
٤۱- رك. معصومی، ادبیات تاجیك درعصر ۱۸ م. ۱۲ هـ. ونیمه اول عصر ۱۹م. دوشنبه ۱۹٦۲.

نوبسنده: دکتور طلعت صالحوف
گزارنده به دری: محمد عالم لبیب

تیپولوژی ادبیات رنسانس درنمونهٔ آفریده‌های نوایی وشکسپیر

دردید نخست چنین پنداشته میشودکه آثار علیشیرنوایی وویلیام شکسپیر پدیده‌هایی باهم‌مقابله ناپذیراند ونمیتوانند مورد بررسی وتحلیل‌مقایسی قرار گیرند؛زیرا فاصلهٔ مکانی بزرگ، مدت زمانی دراز(صدسال) وتمایزات ملی ومنطقه‌یی آنان رااز‌هم جدامیسازد. یکی متعلق به ادبیات مشرقزمین ودیگری نمایندهٔ سنن ادبی مغربزمین است؛ امابایدخا طر نشان ساخت که این فقط دردید نخست است.

درمقابلهٔ عمیقاً علمی آفریده‌های این دوشاعر بزرگ، بینشهای زیبایی شناختی آنان وآثار جداگانهٔ شان‌مشخصات‌انطباق پذیرتیپولوژیکی آنهاییدرنگ پدیدارمیگردد. این پدیده نخستین‌بار

توجه دانشمندان برجستهٔ شوروی ن.ای. کونراد(۱) و و.م. ژیرمونسکی(۲) را به خود معطوف ساخت.

تلاش به خاطر تحلیل و توضیح این پدیده ازجانب سایر ادبیا تشناسان شوروی که کلید حل مسأله را در نقش تأثیر علیشیرنوایی برادبیات اروپا واز آنجمله برآثار شکسپیر میجستند ، نیز صورت گرفت. باید گفت که اینگونه تلاشها بیثمر ازآب درآمد؛ زیرا هیچ حقیقت وسندی که دربارهٔ تأثیر آفریده‌های نوایی برآثار شکسپیر گواهی داده بتواند، در دست نیست. اگرچه نخستین ترجمه های آزاد آثار نوایی دراروپا زمانی پدیدار گشت که ویلیام شکسپیر هنوز میزیست. بجا خواهد بود اگر دراین مورد از ترجمهٔ منثور مثنوی «سبعهٔ سیاره» نوایی، که درفرانسه ازچاپ برآمد، یادآور شویم. بنابراین ، علل پدیده‌های همگون وگهگاه کاملاً انطباق پذیر درآثار این دوشاعر را ناگزیر و بالضرور باید براساس طرح تیپولوژیکی مورد پژوهش وبررسی قرار داد.

مطالعه وبررسی مقایسی ادبیات مردمان وسرزمینهای مختلف، آثار آفرینشگران و آفریده‌های ادبی جداگانه وبرقرار ساختن تناسب میان آنها یکی از مهمترین میتودهای پژوهشی درادبیاتشناسی که برای درك عمیق حقیقت جداگانه وبسته گی آن بادیگر حقایق وهم به خاطر تعمیم تیپولوژیکی مسایل غایوی ـ موضوعاتی وویژه گیهای ژانر وسبك اینگونه آثار ضرورند، به شمار میرود.

هدف بررسی تیپولوژیکی عبارت ازنشان دادن وتوضیح علمی آنسان همگونیهادر ادبیات گوناگون، درآفریده‌های نویسنده‌گان مختلف ودرآثار متنوع است که نتیجه ومولود تأثیر اوضاع بالنسبه متشابه تکرار شوندهٔ زنده‌گی درآفرینش هنری میباشد. همگونیهای تیپورلوژیکی نمایانگر اطمینانبخش قانونمندیهای عمومی انکشاف وتکامل ادبیات توانندبود. به هراندازه یی که همگونیهای تیپولوژیکی کامل باشند و بیشتر تکرار شوند ، به همان پیمانه عملکرد قانونمندیهای عمومی تأثیر ناکتر است. ازاین رو نمودار ساختن وبررسی همگونیها ی تیپولوژیکی درآثار علیشیر نوایی وویلیام شکسپیر خود هدف نهایی نیست؛ بلکه این کار باید به بیان وتوضیح قانونمند یهای عمومی انکشاف ادبیات، به ویژه قانونمندیهای عمومی شکل پذیری پدیده های دورهٔ رنسانس درادبیات شرق وغرب یاری رساند.

---

(۱) ن. ای. کونراد، رنسانس شرق میانه وعلیشیر نوایی، مسکو: ۱۹۶۸، (متن روسی)

(۲) و.م. ژیرمونسکی، ع. نوایی ومسألهٔ رنسانس درادبیات شرق، مسکو: ۱۹۴۷-۱۹۴۶ (متن روسی)

ما از بیثمر بودن طرح مسأله مبنی بر تأثیر آفریده های نوایی بر آثار شکسپیر در بالا سخن گفتیم ، از آن رو نزد یکی تیپولوژیکی آثار جداگانهٔ (بالنتیجه تمام آفریده ها) این دو شاعر دلچسپی علمی بازهم بیشتری کسب میکند. قرابت تیپولوژیکی نویسنده‌گان، که برکنار از هر گونه تأثیرات ادبی به میان آید، وفاداری وصداقت‌مستقل هریک از آنان را نسبت به آنچه درآفریده‌های شان تصویر میکنند (شی تصویر) به قوانین این پدیده ها وخواستهای زمان جلوه گر میسازد . مشابهتهای نزدیک‌و انطباق پذیر که در خارج از دایرهٔ تأثیرات ادبی‌پدیدار میگردد، بدون تردید باز گویندهٔ عملی بودن هدف مطالعهٔ تیپولوژیکی ادبیات اند .

حال ببینیم که مشابهت و همگونی در آثار نوایی و شکسپیر از چه قرار است و چگونه هستی پذیرفته است. آیا این همگونی ناشی از اشتراک شی تصویر و یا وظایف غایوی- تیوریکی مشترک در بین این شاعران ، که هرکدام به صورت مستقل ودر نبودن وابستگی با یکدیگر آفریده اند، نیست؟

در دانش بورژوایی پندارهایی حاکی از این که تکامل ارثی محض در چارچوب یک فرهنگ ملی، یا در منطقه‌یی با فرهنگهای همگون ویا آنگونه که‌هواداران تیوری« مرکریت‌اروپا» تأکید میورزند، در داخل هر یک از دو منطقهٔ گویا واقع در دوقطب ـ جاودانه متضاد جهان غرب وشرق امکان پذیر است ، تسلط دارد و هنوز هم به مغز دانشمندان اثر قوی میگذارد. تیوریهایی راجع به تمدنها و یا فرهنگهای منزوی در خود، منحصر به یک منطقه وتوأم نشدنی با یکدیگر، که هرکدام از آنها زنده‌گی خاص خود را دارد و بدون این‌که نقش اثر خود را در تاریخ تمدن به جا گذارد ، زیسته و میمیرد، مطرح میشوند . هرگاه، درموارد جداگانه این تمدنهای منزوی وآمیزش ناپذیر مماس‌واقع شوند، آنگاه‌قویترین‌آنهاخود ویژه‌گی ضعیفتر ش‌را سرکوب نموده ازمیان‌برمیدارد یا آن را درخودمنحل‌میسازد. آیانفی‌وجودپدیده های رنسانس‌درفرهنگهای شرق وبه صورت کلی درادبیات دورهٔ رنسانس خاور زمین پیامد تأثیرتیوریهایی ازاین‌گونه نیست؟

دانش مترقی مدتها پیش از این خصلت همگانی‌و جهانشمول قانونمندیهای وعمومی‌انکشاف و تکامل ادبیات را، که شرق و غرب نیز از آن مستثنی نیستند، به اثبات رسانیده است .

آنگونه که ن . ای. کونراد و و. م. ژیرمونسکی به‌صورت مقنع ثابت کرده اند، آفریده های علیشیر نوایی‌به ادبیات رنسانس، که قانونمندیهای شکل پذیری و انکشاف آن هم برای شرق و هم برای غرب مشترک است، تعلق دارد.

علت همگونیهای گهگاه کاملا انطباق پذیر در آثار علیشیر نوایی وویلیام شکسپیر، چنانکه به نظر ما میرسد، درآنست که این دوشاعر به یک پدیدهٔ تیپولوژیکی دراد بیات تعلق دارند، اگرچه این یگانه علت نیست؛ اما یکی از عمده ترین علل همگونیها در آثار آنان تواند بود.

ن.ای. کونراد درمقالهٔ خود زیرعنوان «مسألهٔ ریالیسم وادبیات شرق» دربارهٔ ادبیات جهانی انسانگرایی (هومانیسم) به مثابه مرحلهٔ دیگری از اشتراك ویگانه گی بزرگ‌درادبیات سخن‌میراند. نوایی وشکسپیر درست به همین ادبیات جهانی انسانپروری تعلق دارند.

پیش شرطهای عام تاریخی دورهٔ رنسانس، آغاز ازهم پاشیده‌گی مناسبات فیودالی، زایش تمایلات انکشاف بورژواری دربین جامعهٔ نضج یافتهٔ فیودالی، برای مابه خوبی روشن‌اند.

این گونه پیش شرطهابه مقیاس معینی درجامعهٔ فیودالی آسیای میانه درنیمهٔ دوم سدهٔ پانزدهٔ میلادی نیز عرض وجود کردند. به نظرما، ادعای و.م. ژیرمونسکی دایر براین که درآسیای‌میانه درسدهٔ پانزده رشد مناسبات تولیدی واجتماعی به سطحی خیلی نزدیک به میزان‌چنین مناسبات در آغاز دورهٔ رنسانس در اروپا رسید، مدلل وپایدار مینماید. توصیف معروف ف. انگلس ازدورهٔ رنسانس درمورد آفریده‌های علیشیر نوایی نیزقابل تطبیق است.

نوایی نیزبه سان شکسپیر« درنیروی اندیشه، هیجان وخصلت خود، درتجربه و دانشمندی ابرمرد بود.»

برای مقایسهٔ این‌دوشاعر به مثال مشخصی، به « لیلی ومجنون» نوایی و« رمیووژولیت» شکسپیر روی می آوریم.

مثنوی «لیلی ومجنون» نوایی براساس سوژهٔ کهنترین افسانهٔ عربی دربارهٔ عشق تراژیک وفاجعه ناك دوانسان جوان، لیلی وقیس که به قبیله های مختلفی‌تعلق دارند، سروده شده‌است. به کاربستن این سوژه رامادر آثارپیشکسوتان ادبیات‌دری - نوایی، نظامی‌گنجوی، امیرخسروبلخی دهلوی، جامی هروی ودیگران - نیز مشاهده میکنیم. شکسپیر نیزسوژهٔ افسانه قدیم ایتالیایی را، که مشابهت به افسانهٔ عربی دارد، دراثر خویش به کاربسته است. این افسانه ایتالیایی برای آثار پیشینیان شکسپیر نیز اساس قرار داده شد (به طور نمونه داستان منظوم ار توربروك) هم نوایی‌وهم شکسپیر به اقتباس سوژه‌های مشابه تیپولوژیک ازمتقدمین‌خویش پرداخته‌اند.

امااین اقتباس محض وساده نیست؛ بلکه این عمل هدف ووظیفهٔ دشواری راکه بسته گی با ایدیولوژی رنسانس داشت، دنبال میکرد. ادبیاتشناس شهیرا. پوشمین درکتاب خود «نوارث دراکتشاف ادبیات» مینویسد که: « اقتباس عبارت ازآنگونه فراگیری وبه کاربرد خلاق سرمشقها ونمونه‌هاست که اثرآنها درمتن دومی تقریباً ویابه کلی غیر محسوس باقی میماند. درابنجا تجربهٔ بیگانه صرف نقشی سرآغاز الهامبخش وانگیزهٔ مهیج را ایفا نموده به صورت عضوی (ارگا نیک) به اثر مستقل مبدل میگردد.» (ص ۱۳٦، متن روسی)

این اصل درمورد آثاریاد شدهٔ نوایی وشکسپیر کاملاً صدق میکند .

این دوشاعر با اقتباس سوژه ها ازپیشکسوتا ن خود وظایف یکسانی را در پیش روی خود گذاشته اند وآن عبارت از آزادساختن شخصیت ازوابسته‌گی طایفه‌یی قرون وسطایی ورهانیدن احسا سات انسانی ازدگماتیسم تئولوژیکی است. بد ینترتیب روشن است که هردو شاعر اهداف ووظایف یک سانی را دنبال کرده‌اند .

تجسم هنری این اهداف همچنان دربسا موارد مطابقت دارد : هم دراثر نوا یی وهم‌دراثر شکسپیر. عشق ترا ژیک ونافرجام دودلباخته تصویرمیشود ؛ هردوشاعربرباد رفتن همهٔ آرزوهای زنده‌گی‌دوانسان‌جوان را، که عنعنهٔ‌عقدنکاح بی‌هیچ‌توجهی به رغبت وعلاقهٔ جانبین‌موجب‌آن‌گردید، جلوه گرمیسازند . بدین صورت ، ایدهٔ اساسی آثار نوایی وشکسپیر خاصیتی اجتماعی دا رند. علت نابودی ومرگ قهرمانان هردواثرهمانا دشمنی وعداوت ناشی از موقف نابرابر وغیر عادلانهٔ اجتماعی میان دوطایفه ودوخاندان (دراثر نوایی خاندان لیلی وخاندان قیس ، دراثر شکسپیر خاندان مونتیکی وکاپولیتی) است.

احساسها وعواطف لیلی وژولیت، قیس ورمیوبه گونهٔ شگفتی آوری طنین هماواز دارند:

رمیو: من آن گمگشته ام، آگه دلی کو
به من گوید، چه شد سر گشته رمیو

دربارهٔ قیس: دانست که آخرش رَسیده
دربیخودی آن زخود رمیده

احساسات قیس آنقدر عالی، آنقدر پاك وبی شایبه است که مردم محل، اورا بیگانه ازخرد

(مجنون) میمانند . رمیونیز همواره سخن ازدیوانه‌گی میزند. درعشق لیلی نسبت به قیس ودر صحبت ژولیت نست به رمیونیز جهات مشترك زیادی وجود دارد:

ژولیت به رمیو :

ترا باید سفر کردن از ینجا
چنان مرغ اسیر رشته برپا
که شوخکك دخترش بخشد رهایی
ولی پرواز ناکرده به جایی
به سوی خود کشد سررشته راباز
به آزادی نگردد مرغ دمساز

دربارهٔ لیلی :

چون آتش قیس اثر به اوکرد
آن سوخته جاوهٔ نکوکرد
خود یافت اسیر محنت عشق
یعنی که بدید قدرت عشق •

نمونه هایی ازاینگونه را بسیار میتوان ذکرکرد.

دربررسی مسألهٔ مورد علاقهٔ ماهمگونیهای تیپولوژیکی دارای خصات خصوصی ازاهمیت بزرگی برخوردارانده اما مهمتر ازآن مشابهت تیپولوژیکی ایدهٔ اساسی این دوائر بیش بهاست که اشتراك شی تصویر ووظایف غایوی ـ آفرینش نوایی وشکسپیر، فنتیجه تأثیر اوضاع و احوال نسبتاً همگون ومکرر زنده‌گی به آفرینش هنری این شاعران بیانگرآن توانند بود .

همهٔ آنچه که گفته آمدیم، صرف ویژه‌گی دیباچه را دارد . وظیفهٔ بعدی ماعبارت ازمطالعه وبررسی گستردهٔعلمی‌علل‌همگونی‌تیپولوژیکی‌درآثار‌این‌سخنوران‌بزرگ به صورت‌کلی‌خواهدبود.

• ابیات نقل شده از رمیووژولیت ، شکسپیرازروی متن روسی آن برگردانیده شد. برگردان بیتهای مربوط به «لیلی ومجنون» نوایی نیزبنا برنبودن‌متن اصلی دردسترس گزارنده ناچارازروی ترجمهٔ روسی آن صورت گرفت که ناگزیر خالی از کاستیها نخواهد بود (مترجم)

گل احمد یما

شناخت ادبی یا آموزش و به کارگیری ادبیات

مبحث عمومی ادبیات یاعلوم ادبی ، به طورعام، دردومبحث کوچکتر ،مورد مطالعه قرار میگیرد؛ که هر مبحث، به مباحث فرعی دیگر تقسیم میگردد.

۱ـ مبحث شناخت ادبی:

الف) شناخت عملی ادبیات ،

ب) شناخت نظری ادبیات ،

ج) شناخت عملی- نظری ادبیات .

۲ـ مبحث آفرینش ادبی ،

الف) مبحث جریان آفرینش ادبی ،

ب) مبحث مبانی آفرینش ادبی ،

ج) مبحث اصول، قواعد وروشهای آفرینش ادبی.

این مقاله، مبحث شناخت ادبی را مورد مطالعه قرار میدهد.

ادبیات یا آثار ادبی، برای هر فرد ـ به عنوان پذیرندهٔ ادبیات ـ هنگامی به یک ارزش تبدیل میشود که آن فرد ،اثر ادبی را بتواند بخواند یا بشنود و در برخورد با آن، ذهن و روان وی، از ساختمان ظاهری و بیرونی اثر ادبی فروجهد؛ با ساختمان درونی و باطنی آن، درآمیزد و باز

این آمیزش به گونه یی صورت پذیرد که ذهن و روان متعالی آفریننده بر ذهن وروان پذیرندهٔ ادبیات تأثیر بگذارد، آن گونه تأثیری که پذیرندهٔ ادبیات دقیقاً ادراك نماید که حقیقتاً ازنظر عاطفی-فکری به تعالی رسیده است، یعنی اثر ادبی، وسیله قرار بگیرد تا عواطف عالی انسانی و افکار عمیق آفریننده به پذیرندهٔ ادبیات انتقال یابد .

تنها هنگامی که پذیرندهٔ ادبیات، عمیقاً به وسیلهٔ یک اثر ادبی تغییر، عاطفی-فکری یافت، آن گاه است که شناخت ادبی از آن اثر، برای وی، حاصل گردیده است. در غیر آن، ممکن است کسی یک اثر ادبی را بخواند یا بشنود و در نتیجهٔ آن، یا هیچ تغییر انفعالی نکند، یا این‌که احساساتی شود، و «به، به!» و «واه، واه!» بگوید، یا هم یکی ازغرایزش بیدارتر و تشنه تر گردد و نیز امکان دارد که کسی اجزای یک اثر ادبی را به گونهٔ جدا جدا و پراگنده بداند یا هم در بارهٔ ادبیات به طور کلی و اجمالی سخنانی، از این جاوآن جا از زبان و قلم شاعر و غیر شاعر و نویسنده و غیر نویسنده بشنود و بخواند یا هم بتواند زبان عادی یک اثر ادبی را تحلیل و تشریح زبانشناسانه نماید یا هم زبان و قالب ادبی اثری را تحلیل و تشریح ادیبانه کند و نظایر آن، یعنی دید نیمه علمی و دید علمی را بر اثر ادبی به‌کار بگیرد یا دید علمی در بارهٔ ادبیات را بیاموزد؛ چنین یک کسی به شناخت ادبی دست نیافته است، و حقیقت هنری ادبیات، برای وی میسر نگردیده است .

تمام کوششهایی که پژوهشگران دربارهٔ ادبیات، به انجام میرسانند، همه دوهدف اساسی دارند: یکی، این که آثارادبی یاواقعیتهای ادبی، که به‌وسیلهٔ شاعران ونویسنده‌گان، پدیدآمده‌اند ومی‌آیند، به گونهٔ دقیق دربست توسط دیگران(پذیرنده‌گان ادبیات) درك شوند وبه‌شناخت بیایند تااین دیگران(پذیرنده‌گان ادبیات) به وسیلهٔ آن آثار، به‌جهان درونی آفریننده‌گان راه جویند واز آن طریق، جهان درونی خود رابهتر بشناسند ومآلاً به زنده‌گی انسانیتر وعمیقتر دست یابند.

دودیگر، این که اشخاصی که آرزو دارند تاتجارب عاطفی وعقلی خویش را در قالبهای ادبی بریزند یا آنانی که استعداد و ذوق شاعری ونویسنده‌گی دارند، استعداد آنان بـه گونهٔ درست پرورش یابد تابتوانند آثار دیگری را، درکنار واقعیتها یاآثار ادبی موجود، بیفزایند.

مبحث شناخت ادبی، هدف نخستین را دنبال میکند. ومبحث آفرینش ادبی بادرنظرداشت هدف دومی سامان میابد که مجموع این مباحث، علوم ادبی یا مبحث عمومی شناخت ادبیات را تشکیل میدهند .

آن گونه که گفته آمد، مبحث آفرینش ادبی، مبحث اختصاصی است وتنهابه عده‌یی‌ازافراد که ذوق نویسنده‌گی دارند یا استعداد شاعری زیاد تر، مربوط میگردد، یعنی این که هرفردانسانی، ضرورت ندارد تابه این‌مبحث حتماً علاقه بگیرد و آن رابیاموزد؛ اما رابطهٔ مبحث شناخت ادبی باافراد انسانی، همانند رابطهٔ مبحث آفرینش‌ادبی‌نیست؛ هرفرد انسانی، ضرورت دارد تادر پهلوی آشنابودن باآثار ادبی بامبحث‌شناخت‌ادبی نیزبه نحوی ازانحا آشنایی داشته باشد؛ البته آشنایی وعلاقهٔ هرفرد باآشنایی وعلاقهٔ شخص‌متخصص ادبیات(مانند معلم یاپژوهشگر یانظریه پرداز ادبیات) ازنظر وسعت وعمق فرق میدارد، امادراین‌مسأله‌کهباید به مبحث شناخت ادبی آشنا بود واین مبحث را فهمید هیچ تفاوتی میان متخصص ادبیات وغیر آن، وجود ندارد.

یکی ازمشکلات جامعهٔ فرهنگی‌مامعمولاً این است که اکثر دست اندرکاران مسایل فرهنگی غالباً تصور میکنند که مباحث‌مربوط به شعروادب تنهااختصاص‌دارد به یک‌عدهٔ معدود، درحالی که هرجااگر شعری‌باشد یادیگر آثار ادبی، حتماًمباحث مربوط به آن هم، طرح است؛ زیرا معمولاً شعرزادهٔ بزرگترین روحهای بشری میباشد، مخصوصاً بخش اعظم اشعار وادبیات کلاسیک ما، زادهٔ ذهن وروان انسانهای استثنایی تاریخ ما وحتی تاریخ بشریت است، باید این میراث بزرگ را ارج نهاد، وارج نهادن به این میراث بزرگ، فقط ازطریق فهمیدن آنها وفهماندن آنها برای دیگران میسر میگردد.

فهمیدن آثار ادبی وفهماندن آن، نیازمند تفکراست ومباحثه وصحبت کردن دربارهٔ آن، (مبحث شناخت ادبی) نه آن که همواره باگفتن این‌جمله که «این اشعار سخت مشکل است» از مسأله طفره رفت ویاباابرازاین عقیده‌که«شعرجای گفتگو ندارد، اگر کسی لذت برد وفهمید، خوب، ورنه نمیشود کسی را متوجه‌باریکیهای شعروادب کرد ولذت بردن ازشعر رابه کسی یاد داد، یا شعر رابه کسی‌فهماند!»راه رابرای ذهن جستجوگر افراد انسانی مسدودکرد وآنان را از دنیای شعر وادب جدا ساخت وعلی رغم خود آثارادبی‌که‌سخت دیگرخواهانه ومردم گراست، مباحث ادبی را خود خواهانه ومردم گریزکرد و از آن طریق پذیرنده‌گان‌ادبیات را ازهرچه شعر وادب وتفکر وفرهنگ است، بیزار ساخت.

یاهم با شعروشاعری، دگرگونه برخوردکرد، یعنی این‌که بدون ادراک ساده‌ترین یا ابتدایی‌ترین

بخش فعالیت آفرینشی یا آفرینش شعری در بارهٔ هرشعر و شاعر سخن گفت و در بارهٔ شعر وشاعر برقیاس برداشتهای شخصی یاتصورات ابتدایی خود، به تفسیر یا قضاوت نشست؛ دست رد دروغین برعده‌یی نهاد وبیفکرانه انگشت تأیید برد یگری گذاشت.

باری مطالعهٔ مبحث شناخت ادبی، درکنار آثار ادبی، برای هرفردی، ضرورت است، به شرط آن که این مبحث طوری سازمان یافته باشد که بتواند پذیرندهٔ ادبیات را به حقیقت هنری اثرادبی رهنمون گردد واورا درکشف آن حقیقت مدد رساند.

با درنظرداشت مطالعات روانشناسی وتربیتی، شناخت ادبی، برای هرفرد، مثل دیگر زمینه های فرهنگی، درسه مرحله میسر میگردد:

(۱) مرحلهٔ عملی،

(۲) مرحلهٔ نظری،

(۳) مرحلهٔ عملی- نظری.

درمرحلهٔ عملی،آدمی باآثارادبی آشنا میشود، آنها را میخواند ومیشنود. ازاین آثاربه گونهٔ غیر شعوری لذت میبرد وبه صورت‌خیلی ساده‌عواطفش برانگیخته میشود؛ شوق پیدا میکند تا آن اثر را دوباره بخواند وحتی درذهن‌خود نگهدارد، یادر برابربرخی ازمسایل‌شدید عاطفی آن، احساساتی نشان بدهد وجزء آن.

مرحلهٔ نظری، هنگامی است که آدمی، ازاثر ادبی لذت برده است ومیخواهد دربارهٔ آن بیشتر بداند؛ سوالاتی برایش طرح‌میگردداز این گونه که: این‌بخش‌چی معنی‌دارد؟ این کلمه یاکلمات باکلمات دیگرچی رابطه یی‌دارند؟ یاچی چیزاست که احساسات اورابر میانگیزد؟ چرا نویسنده چنین یک‌چیزی راآفریده‌است؟ اصلاً آفرینندهٔ این‌اثرکیست وچرا آفریده‌است؟ این‌اثربادیگر آثار چی رابطه دارد؟ بازنده‌گی‌چی‌رابطه‌دارد؟ ونظایرآن. اگرمرحلهٔ نظری‌راازز‌بان‌یک پژوهشگر بیان کنیم میتوانیم بگوییم: دراین مرحله، آثار ادبی به مثابهٔ واقعیتهایی که‌دربیرون آدمی‌وجود دارند، ودارای اجزاء وساختمان ویژه‌یی استند که هریک ازاین اجزاء دررابطهٔ منظم‌باهم‌قرار دارند؛ شناخته میشوند ومورد تحقیق قرار میگیرند.»

درمرحلهٔ عملی ـ نظری پذیرنده ادبیات دوباره درکلیت اثرمتوجه‌میگردد، میخواهد ازآن

اثری که قبلاً خوانده لذت برده بود ونیز درمرحلهٔ نظری اجزایش را جدا جدا درک نموده است ومیداند که نویسندهٔ آن باوی چه تفاوتی دارد وچرا آن اثر را خلق کرده‌است؛ یک باردیگر آگاهانه‌لذت ببرد ونیز ازآن استفاده کند، یعنی حقیقت هنری اثر رادرک کند. دراین‌مرحله، هم استفادهٔ عملی درنظراست ، هم ازآنچه ازبرخورد نظری برایش حاصل گردیده ، درخواندن ودرک اثر استفاده میکند.

هنگامی که مرحلهٔ عملی- نظری انجام گرفت، شناخت ادبی‌حاصل میگردد؛ اماکیفیت شناخت ادبی هرکس بادقت درهر مرحله ودانستن دقیق اجزای هرمرحله. توسط آن شخص و نیز بامجموع آگاهیها وحود آگاهیهای آن شخص رابطه میگیرد .

برای این که شناخت ادبی یادریافت حقیقت هنری ادبیات، به طور منظم ودقیق، برای همگان، فراهم آید، سه نوع فعالیت آگاهانه ومنظم لازم است تادرمورد هریک مرحله‌مطالعه‌کند وازنتیجهٔ این مطالعات، پذیرنده‌گان ادبیات مستفید گردند ودرنتیجه، آثار ادبی رابه گونه‌یی‌که لازم است بخوانند وازآن درک درست وعمیق نمایند.

بادرنظرداشت این مراحل وضرورت پذیرنده‌گان ادبیات به دریافت‌حقیقت هنری ادبیات یابه عبارت دیگر، بامعیار قرار دادن تعالی ذهن پذیرنده‌گان ادبیات به‌حیث هدف پژوهشهای ادبی مبحث شناخت ادبی به سه مبحث مختلف بخشبندی میگردد:

۱- شناخت عملی ادبیات یامبحث ادبیات عملی،

۲- شناخت نظری ادبیات یامبحث ادبیات نظری،

۳- شناخت عملی- نظری ادبیات یامبحث ادبیات عملی- نظری.

میتوان برای هریک ازاین مباحث. اصطلاحات معادل آن را به ترتیب ذیل گذاشت:

۱- مقدمهٔ ادبیات یاادبیات آموزی،

۲- علم ادبیات یا ادبشناسی(به معنای خاص)،

۳- متن شناسی ادبیات یاشناخت متون ادبی.

بااین‌که هریک ازمبحثهای‌متذکره، چنانکه خواهدآمد، دارای اهداف، روشهاووسایل تحقیق ویژهٔ خود میباشند؛ اماهیچ کدام به تنهایی نمیتواند، جای آن دیگری راپر کند، یا هیچ کدام از

اینها نمیتوانند که مورد غفلت قرار گیرند؛ زیرا مجموع این مباحث شناخت ادبی را تشکیل میدهد، نه یکی از آنها. پژوهشگر هر رشته یا پژوهشگر رشته های فرعی هر رشته همواره باید کلیت شناخت ادبی را درنظر داشته باشد، درغیرآن، کارش بی ارج است. یا به‌تعبیر دیگر، هرپژوهشگر ادبیات، درصورتی که پذیرنده‌گان ادبیات را معیار قرار ندهد، کارش بیهوده وتحقیقش ازنوع «احقر» خواهد بود.

حال، هریک ازاین مباحث را جداگانه، ولی به ترتیب، مورد ارزیابی قرار میدهیم:

۱ـ مقدمهٔ ادبیات یا ادبیات آموزی:

مقدمهٔ ادبیات یا ادبیات آموزی مبحث پایه یی علوم ادبی است که ازآماده ساختن ذهن وروان پذیرندهٔ ادبیات برای فراگیری ادبیات وآشناساختن وی به ساختن آثار ادبی بحث میکند، یا به تعبیر دیگر رابطه میان پذیرندهٔ ادبیات واثر ادبی مشخص را ارزیابی کرده، راههایی را جستجو میکند تا آدمیان به ادبیات علاقه بگیرند وآشناشوند.

ادبیات آموزی به سه بخش یامرحله تقسیم میشود:

(۱) ادبیات آموزی روانی،

(۲) ادبیات آموزی ساختمان بیرونی،

(۳) ادبیات آموزی ساختمان درونی.

در ادبیات آموزی روانی، ادبیات ازنظر علایق پدیرنده مورد مطالعه قرار میگیرد.

دراین رشته، کوشیده میشود تابرای پذیرندهٔ ادبیات علاقه به ادبیات ایجاد گردد. والبته این علاقه به اثر آگاهی برماهیت ادبیات ونیز ازبرخورد باآثار ادبی مطابق سطح آگاهی پذیرنده، به وجود می‌آید. درادبیات آموزی روانی، ازیک جهت، اساسات تربیتی وروانشناسی عمومی مورد توجه است. ازسوی دیگر، مسایل زبانشناسی وزبان وعلم ادبیات وادبشناسی مورد بهره ـ برداری قرار میگیرد.

هر قدر که پذیرندهٔ ادبیات درآغاز آشنایی به آثار ادبی وادبیات علاقه بگیرد، به همان حد میتواند درمراحل بعدی موفق گردد تابرخورد دقیق ودرست به ادبیات ومسایل ادبی داشته باشد. اگر برای پذیرندهٔ ادبیات، درآغاز، مسألهٔ ادبیات لاینحل ماند، یا حد اقل طوری بجرایش

تفهیم گردید که باعث توجه وی نگردید، تاآخیر، یاادبیات را ارزش نمیدهد و یاآن به مثابهٔ یک شی تصنعی مینگرد، یااین که اصولاً علاقه نمیگیرد تا آن را مورد تفکر قرار بدهد.

ادبیات آموزی روانی، ازیک جهت میتواند به حیث یک مبحث به گونهٔ مستقل موردمطالعه قراربگیرد وحده‌یی ازآدمیان یاهمهٔ پذیرنده‌گان را مستقیماً ازنظرروانی باارتباط به‌ادبیات‌مطالعه کند وپرورش دهد، یااین که درضمن دیگر مباحث ادبی به طور ضمنی و نامستقل مورد بحث قرار بگیرد، ادبیات آموزی روانی، به صورت ضمنی، بحثی است که‌همواره‌مورد توجه معلم، پژوهشگر و نظریه پردازادبیات قرار میگیرد، اما ادبیات آموزی روانی به حیث یک رشتهٔ مستقـل، تاآکنون نتوانسته است آن گونه که ایجاب میکند، طرح گردد، تنها به گونه‌یی وبه نحوی ازانحا، قسماً آگاه یانا آگاه به‌وسیلهٔ آموز گاران ادبیات در روز های آغارسال‌تعلیمی در صنف‌بدان اشاره میشود، یابه گونهٔ دیگر ضمن مبا حث تیوری ادبیات. جسته وگریخته مطرح میگردد.

چون ادبیات، فقط هنگامی‌ارزش داردکه پذیرنده‌گان، آن رابخوانند وبدان بادقت توجه کنند وازآن بهره گیرند. ونیز علاقه گرفتن به مسایل معنوی نمیتوانند باانگیزه‌های امر ونهی اجباری ایجاد شود؛ همچنان این امر، به وسیلهٔ برانگیختن احساسات هم نمیتواند تحقق یابد. بنابراین، ضرورت است تاباپرورش ذهن وشخصیت پذیرندهٔ ادبیات به وسیلهٔ دادن دقیقترین آگاهی دربارهٔ ادبیات ونیز مبا لغه نکردن درتأثیر ادبیات یانقش ادبیات در زنده‌گی معنوی، همچنان مغشوش نکردن ذهن پذیرندهٔ مبتدی دربارهٔ ادبیات وآثارادبی، پذیرنده‌گان ادبیات رابه ادبیات علاقه مند ساخت وذهن‌آنان را متوجه خود ادبیات گردانید وازآن طریق، متوجه عواطف وافکارعالی انسانی طرح شده درآثار ادبی کرد.

معمولاً جامعهٔ فرهنگی مابه گونهٔ دقیق ازبحث وفعالیت درزمینهٔ ادبیات آموزی روانی‌خود‌داری کرده است؛ زیرا آن گونه‌که تجربه نشان میدهد، اکثرکسانی که به نحوی ازانحا به ادب و ادبیات علاقه گرفته اند، غالباً علاقهٔ آنها ازخانواده یاروابط دیگری غیر از محیطهای فرهنگی مثل مکتب ودانشگاه ومقالات وآثار ادبی طرح شده درجراید ومجلات بوده است؛ چه بسا که دربسیاری ازموارد، درنتیجهٔ توجه نکردن به ادبیات آموزی روانی عدهٔ زیادی ازاستعدادهای خوب به اثر آموزش درسهای ادبیات، نه تنها، رشد نیافته، بلکه سرکوب هم‌شده اند:

باری همان گونه که عدم وضوح طرح ادبیات آموزی روانی به حیث یک نقیصه در پیکرهٔ مبحث شناخت ادبی هستی دارد، به همان گونه طرح نادرست ادبیات آموزی هم زیانهای فراوانی داشته است . طرح نادرست ادبیات آموزی روانی ، معمولاً به وسیلهٔ کسانی صورت گرفته ومیگیرد که به صورت تصادفی وبدون علاقه وآگاهی دقیق از ادبیات، درفعالیتهای فرهنگی یا ادبی داخل گردیده‌اند. اینان، از یکطرف، به خاطر این که وظیفهٔ خود را زیاد پراهمیت جلوه دهند، تمام نیکوییهای عالم را حق وناحق برپای ادبیات میبندند، وهر چه بدو بیراه است در حق دیگر معرفتهای انسانی حواله میکنند. از طرف دیگر، چون ازماهیت ادبیات آگاهانه اطلاع ندارند ، درمورد ادبیات زیاد احساساتی میشوند. همچنان برخی ازهمین عده، چون چشم وامیدشان همواره به نفع مادی است وازهرچیز توقع باروری مستقیم زنده‌گی مادی خود را دارند؛ دربارهٔ رابطهٔ ادبیات وزنده‌گی مادی، سخنان بیجا ونادرست ارائه میکنند؛ مثلاً میگویند: «چون عنصری شعر خوب سرود، سلطان‌محمودغزنوی‌برایش‌پول وزرداد، وزنده‌گیش بسیارخوب شد . » وهمچنان میگویند: «چون هرکس‌نوشت، حق الزحمه میگیرد ودرنتیجه احتیاجات مادیش رفع میشود!» پس بنابرمنطق همین‌عده، باید زیادنوشت تا احتیاجات‌مادی رفع‌گردد! این‌است نمونه‌یی ازطرح نادرست ادبیات آموزی روانی درجامعهٔ فرهنگی ما .

ادبیات آموزی روانی، تنهاهنگامی میتواند مؤثر واقع گردد که طرح کنندهٔ آن، به طوردقیق ازادبیات‌به عنوان یک‌هنر، وازهنربه حیث یک‌واقعیت فرهنگی‌که زادهٔ انسان بیشتراجتماعی‌شده یا انسان خودآگاهتر ازانسانهای عادی میباشد، اطلاع داشته باشد ؛ و نیز از سهم‌ادبیات وهنر درکناردیگر معرفتهای انسانی و سهم مجموع معرفتهای انسان در زنده‌گی معنوی آدمیان و نیز زنده‌گی مادی آنان بداند و از وضع روحی‌پذیرنده‌گان ادبیات کاملاً مطلع باشد؛ مخصوصاً کلمهٔ روانی به صورت صفت نسبتی در اخیرادبیات آموزی ، اشاره‌بەروح‌وروان پذیرنده‌گان ادبیات است واین‌نشان میدهدکه روح وروان پذیرندهٔ ادبیات در این بخش زیاد مهم واساسی است ونیز چون ادبیات آموزی روانی به طورغیر مستقل درتمام رشته‌های مبحث شناخت ادبی وجود دارد، پس روح وروان پذیرندهٔ ادبیات وشناخت وپرورش آن، جزء بسیاراساسی ومهم مبحث شناخت ادبی محسوب‌میگردد. هردست اندرکارفعالیت ادبی درصورتی میتواندکارخود را سامان بدهدکه

روح روان پذیرنده گان ادبیات را در نظر داشته باشد، و این در نظر داشتن، فقط وقتی میتواند مؤثر واقع شود که دست اندر کار فعالیت ادبی، از نظر معنوی یا آگاهی و خودآگاهی عمیقتر از پذیرنده گان باشد، در غیر آن، هیچ گونه کار مؤثر در زمینهٔ علاقه مند ساختن پذیرنده گان به ادبیات نخواهد توانست انجام بدهد .

ادبیات آموزی روانی، به حیث یک مبحث ، پایهٔ مباحث دیگر است؛ دیگر مباحث بدون این مبحث، اصولاً نمیتواند جان بگیرد؛ نمیتوانند بسط و گسترش یابد و تعیین گردد؛زیرا هر مبحثی مربوط به ادبیات که به وسیلهٔ معلم، پژوهشگر یا نظریه پرداز ادبیات صورت میگیرد، با پذیرندهٔ ادبیات و با آفرینندهٔ ادبیات تکمیل میگردد ومباحث شناخت ادبی با پذیرنده گان ادبیات کامل میشوند یا کسب هویت میکنند؛ اما پذیرنده گان در خلا مطرح نمیگردند ؛ بلکه به عنوان انسانهایی که ضرورت دارند ادبیات را فرا گیرند و از آن بهره ببرند، مطرح میشوند؛ به این جهت ادامهٔ ادبیات آموزی روانی ،ادبیات آموزی ساختمانی است .

وادبیات آموزی ساختمانی به دو بخش تقسیم میگردد :

۱ـ ادبیات آموزی ساختمان بیرونی

۲ـ ادبیات آموزی ساختمان درونی

پس از علاقه گرفتن روان آدمی به ادبیات، مبحث ادبیات آموزی ساختمان بیرونی یا آموزش ساختمان بیرونی ادبیات مطرح میگردد. ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، یکی از مباحثی است که از دیرگاه مورد توجه بوده است ؛ اما آن گونه که باید فقط به حیث یک مرحلهٔ مبحث شناخت ادبی شناخته شود، نشده است. بسیاری اوقات، طوری فکر شده است که گویا دانستن ساختمان بیرونی مقصود تمام مباحث شناخت ادبی است ؛ در حالی که بر عکس، دانستن ساختمان بیرونی اثر ادبی نه تنها مقصود نیست؛ بلکه به تنهایی، نزدیک به مقصود هم نمیتواند باشد؛ زیرا ساختمان بیرونی با ساختمان درونی، توأم زمینهٔ دانستن یک اثر را تشکیل میدهند.

مبحث ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، همواره مطرح بوده است ؛ اما به گونه‌یی که ایجاب میکند؛ در پیوند با ادبیات آموزی روانی و نیز به حیث یک مرحلهٔ مبحث شناخت ادبی؛ درنظر نیامده است، مخصوصاً نبودن شناخت دقیق از ساختمان بیرونی اثر، غالباً موجب گردیده است

که ادبیات آموزی ساختمان بیرونی ، از انسجام و ترتیبی بر خوردار نبا شد ؛ بنه همین جهت پذیرنده گان ادبیات نیز به گونهٔ عام نمیتوانند از ساختمان بیرونی اثر مطلع باشند، مخصوصاً اگر در این مبحث از چند قالب محدود کلاسیک بگذریم ، تقریباً ساختمان بیرونی اثر ، نه در داستان ونمایشنامه بلکه حتی درشعر کلاسیک ماهم ، برای بسیاری از پذیرنده گان ادبیات بیگانه است .

در ساختمان بیرونی اثر ادبی، سه چیز زیاد عمده است :

۱ـ زبان عادی اثر

الف) دستور ،

ب) واژه گان: شامل لفظ ومعنی.

۲ـ زبان هنری اثر

الف) تعبیر های هنری ،

ب) تصویر های هنری و اجزای آن .

۳ـ قالب بیرونی اثر ادبی

الف) قالب شکلی(یا شکل) ؛ قالبهایی که درشعر کلاسیک ما وجود دارند؛ مانند: مصرع ، بیت، غزل، قصیده و ...

ب) قالب وزنی (وزن و تکرار اصوات آخر ابیات) ،

نخست، عروض

دوم، قافیه

این سه موضوع و موضوعات دیگری که در ساختمان بیرونی اثر ادبی مورد توجه است، از جملهٔ مسایلی است که در ادبیات ساختمان بیرونی مطرح میگردد. مبحث ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، مواد خود را از ادبشناسی یا علم ادبیات میگیرد ؛ مگر آن را با درنظر داشت آگاهی و علاقهٔ پذیرندهٔ ادبیات در زمینهٔ یک اثر ادبی مشخص یا آثار ادبی مشخص بیان میکند. مخصوصاً ادبیات آموزی ساختمان بیرونی انواع ادبیی که در یک جامعهٔ فرهنگی، تازه رواج میابد ، ارزشمند میباشد..

در مورد ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، معمولاً درساعات فنون ادبی توجه میشود؛ اما

آن گونه که ضرورت است در این ساعتها نمیتوانند بر جنبهٔ « ادبیات آموزی» مسأله توجه کرد ؛ زیرا ساختمان بیرونی اثر ، باید در ضمن شرح یک اثر کامل بیان گردد ؛ نه آن که به صورت تک تک و جدا جدا .

در ادبیات آموزی ساختمان بیرونی ، ارائه ونشان دادن کل ساختمان بیرونی اثر واجزای آن مطرح بحث قرار میگیرد ؛ درحالی که درساعات فنون ، درس یاتحقیق باتعاریف آغاز میشود . همچنان در ادبیات آموزی ساختمان بیرونی ارائهٔ تمام ساختمان بیرونی مطرح است ؛ درحا لی که درفنون ادبی ، هرقسمت ساختمان به صورت جداجدا طرح میگردد.

دردرسهای فنون وعروض ، صرف سا ختما ن مطرح است ؛ درحالی‌که درادبیات آ موزی ساختمان بیرونی زبان عادی ، زبان هنری وقالب بیرونی اثر باتوجه به پذیرندهٔ ادبیات طرح میشود ، حتی اساس کار ، ذهن پذ یرندهٔ اد بیات قرار میگیرد ؛ آن ذ هنی که بعد ها ، درمبا حث ادبیات آموزی سا ختمان درونی ، ادبشناسی ومتن شنا سی نیازمند فعالیت بیشتر است.

ادبیات آموزساختمان بیرونی باید بداندکه بخشی راکه مطرح میکند تاچه اندازه درتحرك ذهن پذیرندهٔ ادبیات درجهت فرا گیری ادبیات مؤثراست ؛ باید بداند کـه ادبیات آموزی ساختمان بیرونی ، همهٔ کار نیست ؛ آغازکار است ؛ اما آغازی که باید باجدیت سپری شود ، درغیر آن ، مراحل بعدی را نمیتوان بادقت فرا گرفت.

فرا گیری ساختمان‌بیرونی ، درحقیقت‌وسیله یی است که ذهن راحین خواندن اثر ادبی کمک میکند تابیشتر برساختمان درونی وبرعواطف وافکاری که شاعربه‌وسیلهٔ این ساختمانها خواستار انتقال آن است ، وقوف یابد.

مبحث ادبیات آموزی‌ساختمان‌بیرونی ؛ درحال حاضر ، یکی از مباحث پرارزش است که باید مورد توجه جدی قرار بگیرد ؛ زیرا دانستن‌ساختمان‌بیرونی‌که اساس‌دانستن‌ادبیات‌است هنوز درمیان جامعهٔ ادبی ما ، به صورت درست شناخته نشده است.

عبدالله سمندر غوریانی

تحلیل منطقی واژهٔ «و»

در احکام وقضایای منطقی دو عنصر متمایز وجود دارد که عبارت اند از عنصر «شی» وعنصر «منطقی» . فی المثل چون میگوییم که آب گرم است، واژهٔ آب وگرم عنصر «شی» و «است» عنصر منطقی است. آنچه که اهمیت ویژه دارد تنها همان عناصر منطقی حکم و یا قضیه است ونه عناصر شیی آن. به خاطر آنکه استقلال درماهیت امریک عمل صوریست وآنچه که صورت رامیسازد وشکل میدهد تنها وصرفاً همین عنصر منطقی قضیه است وبس. مانظر به اهمیت موضوع واژه واو (و) راانتخاب کرده ایم.

واژهٔ واو (و) به دوگونه به کارمیرود: یا واژه هارا بایکدیگر پیوند میدهد ویا اینکه جمله ها و قضایا را. مادر مرحلهٔ نخست پیوند واژه هارابه وسیلهٔ «و» ارائه مینماییم وباز به حیث «و» درجملات واحکام میپردازیم.

چون زمانی که میگوییم: «A و B ...» استعمال «و» میان رمز A و B چه معنایی میتوانند داشته باشد؟ وجود «و» درمیان A و B مفهوم آن را دارد که نخست A و B هرکدام به تنهایی خود واحد و «یک» اند و دودیگر، آنکه A متفاوت با B است.

وقتی که میگوییم A واحد است باید این نتیجه رابگیریم که واحد نمیتواند همانند A1 و A2 و An و Ag بوده باشد، چون اینها حالات متفاوت A اند ونه A های متفاوت با یکدیگر.

ویا زکه میگوییم A متفاوت با B است به مفهوم آنست که تعبیر A و A به هیچ صورت نمیتوانند از نظر منطقی مورد ومفهوم داشته باشد ؛ چون که تعدد از خود واژه « و» فهمیده میشود وضرورتی به ذکر دوبارهٔ باقی A نمیماند و درصورتی مورد پیدا میکند که پس از افادهٔ تعدد که به وسیلهٔ « و » ارائه شده درپی آن بلا فاصله اختلاف وتفاوت بیاید وگفته آید که A و B ونه اینکه A و A . پس اگر A و B هردو واحد باشند ونه کثیر ویاز متفاوت ومغایر با یکدیگر ، پس A و B دوتااند ، خواه در تصور باشند وخواه دوشی ممکن ویادونقطه ویادوحادثه ویااینکه دوقضیهٔ صادق باشند ویاکاذب وبالاخر ، هر آنچه که میتواند قابلیت شمرده شدن راداشته باشد. پس در این جای شک وجود ندارد که هر کدام ازآنها واحد اند. از اینکه بگذریم دیگر هیچ گونه قید وشرط دیگری را نمیتوان برای آنها وضع کرد وحتی قید اینکه آیا موجود اندویا معدوم . بنابراین ، قاشق وعدد۳ وباز غول وفضای چهار بعدی هردو ، دوتااند. آیا واژه« و» در تعبیرA وB چیزی بیشتر ازهمبودی A و B راافاده میکند وباعنصری فراتر ازA وB است؟ اگر« و» تصور جدیدی باشد، پس میان A وB پیوندی راایجاد مینماید که وحدت یک قضیه رابه آنها میبخشد وباز در این صورت اختلاف وتعدد ازمیانمیرود وبازاگر « و» بهمثابه یک تصورجداگانهدرجوار تصورA وتصور B به حساب آید باچنین وضع وحالتی برای آنکه A و B دوتصورجداگانه به حساب آینـد، اساساًبه تصور سومی« و» نیازی نمیماند تاکه ازآنها دو تصور بسازد ویادوتا بودن آنها را افاده نمایـد .

پس اگر در تعبیر A و B واژه «و» چیزی بیشتر ازاهتزاز هوا و تولید آوازباشد و دارای معنی، باید کهنوعی ارتباط میان A و B بر قرار نماید که نهیکتصور ازتصوراتهمانند تصورA و B باشدو نه هم رابطه یی که آنها را به صورت اجزای یک قضیه در آورد. بنا بر این ، وقتیکه میگوییمA و B دوتا اند، این غیر از این است که بگوییم A وB سرخ هستند؛ چون که میتوانیم همین وصف را برای هر یک از آنها به طورجداگانه نیز اطلاق نماییم وبگوییم که A سرخ است و B سرخ است و اما در تعبیر A و B دوتا اند، نمیشود که بگوییم A دوتاست و B دوتاست؛ بلکه باید بگوییم که A واحد است و B واحد است .

پس تنها این میماند که بگوییم واژه «و» درتعبیرA و B به مفهوم آنست که A و B هردوعضوی ویافردی در یک طبقه و یا مجموعه هستند. بنا براین ، واژهٔ « و» رمزجمع به مفهوم منطقی کلیه

است و آنچه که در ریاضیات به رمز «+» جمع حسابی نموده می‌آید در حقیقت واقع تابع و فرعی از جمع منطقی به مفهوم واقعی کلمه است واما کاربرد «و» درخبر و یا قضیه ازنظر منطق زمینه‌های استدلال را به گونه یی فراهم میسازد که ارزشهای صدق ق و کذب ب آن را به‌صورت درجاتی از یک جدول افاده مینماییم .

باز هم همان مثال معروف زینون را انتخاب مینماییم ؛ زینون مدعیست که:

(۱) نقطهٔ A در محل B وجود دارد .

«و»

(۲) نقطهٔ A در محل B وجود ندارد .

در اینجا از همین دو قضیهٔ مثبت و منفی (او۲) جدول صدق وکذب را ترتیب‌میدهیم‌که «ص» مز صادق و «ك» رمز کاذب است که ار آن چهار حالت ذیل نتیجه میگردد :

(۱) «ص» و«ك» ،(۲) «ك» و«ص» .

(۳) «ص» و«ص» ،(٤) «ك» و«ك» .

همانطور که بگه مه لف متوجه شده است ،اگر صورتهای بالا را مورد بررسی قراردهیم و تنها اشکال فلسفیی که بروز مینماید درهمان صورت سوم است که قضیهٔ مثبت ومنفی هردوصادق‌اند که ما آن را به اجمال بر گزار مینماییم .

الف) شکل اول، (ص) و (ك) . نقطهٔ A در محل B موجود است (صادق است) «و» نقطهٔ A در محل B موجود نیست (کاذب است) ، از صدق «۱» وکذب «۲» نتیجه میگردد که نقطهٔ A در محل B موجود است.

ب) شکل دوم، (ك) و (ص) .بر عکس حالت قبل از کذب «۱» و صدق «۲» به نتیجه‌یی میرسیم که نقطهٔ A در محل B موجود نیست .

ج) شکل سوم ؛ (ص) و (ص) . این حالت که هر دو قضیهٔ مثبت و منفی صادق اند مشکلی را به وجود می آورد که میتوان راه حل آن را در چهار چوب منطق صوری جستجو کرد. اینکه میگوییم نقطهٔ مادی A درمحل B وجود دارد «و» نقطهٔ مادی A درمحل B وجود ندارد و تصور جدیدی از جمع هردوقضیه به‌کمک «و» به وجود می‌آید کمچنین است: نقطهٔ A درحال حرکت است.

این راه حل که بگه مولف آن را پیشنهاد کرده از دو طریق مورد انتقاد قرار گرفته است :
نخست آنکه قضیهٔ مثبت به خصوصیت مکانی جسم اشارت دارد و قضیهٔ اصلی به حالت دینامیکی آن متوجه است. هدف ازاین توجیه این است که ازاندیشهٔ تضاد و تناقض اجتناب واحتراز نماید. اعتراض دیگری که ازطرف نیوتو ماییست ها (علم کلام جدید مسیحی) عنوان میگردد ، بیشتر برروی مفاهیم ومصطلحات ارسطویی تکیه دارد وبدینگونه مطرح میشود که قضیهٔ مثبت به وضع فعلی جسم اشارت دارد وقضیهٔ منفی به وضع ممکن آن؛ مگر هدف از این اعتراض واعتراض قبلی فقط وتنها دفاع ازمنطق صورت ونحوهٔ تفکر متافزیکی است ودر اصل اگر به واژهٔ « و» دقیق شویم باید حاصل جمع منطقی هردوقضیه تصور جدیدی را برای مابدهد که فراتر ازحاصل متافزیکی هریک ازاین دوقضیه به تنهاییست. عیب کلی این هردونوع اعتراض دراین است که«و» عطف را درمیان دوقضیهٔ مهمل میگذارد وازنقش وتأثیر آن درامر استدلال اغماض مینماید و این هردوحکم مثبت ومنفی رابه طور مکانیکی ازیکدیگر جدامیسازد وسوامیکند، حالانکه واژهٔ «و» بایدبه گونه یی توجیه وتفسیر گردد که خصوصیت مکانی جسم ،آنرا ازخصوصیت دینامیکی آن محروم نسازدوبرعکس. وباز حالت بالفعل جسم باحالت بالقوهٔ آن درتضاد واقع نگردد که این تصور جدید حاصل از واژه« و» همان تصور حرکت است که در آن موضع وسرعت امکان وفعلیت استمرار وانقطاع با یکدیگر درهم آمیخته وحدت یافته اند. موارد دیگری رامیتوان برشمرد که چگونه دراثر مهمل گذاشتن مفهوم منطقی واژهٔ«و» پروسهٔ استدلال به صورت نادرست وغیر معقول خود تظاهر میکند. مثلاً به این دو جمله نگاه کنید که میگوید :

محال است که منشأ ثروت در دوران باشد .

« و »

محال است که منشأ ثروت در دوران نباشد.

اگر مانند فیزیوکراتها مدعی گردیم که منشأ ثروت درخارج از دوران است، درحقیقت

واژهٔ «و» را مهمل گذاشته‌ایم وباز اگر مانند مرکانتلیستها ادعا نمایيم که‌منشأثروت در دوران است، باز هم واژهٔ «و» را نادیده گرفته‌ایم؛ ولی اگر به نقش «و» در میان این دوجمله بهادهیم باید بگوییم که منشأ ثروت هم در دوران است وهم درخارج دوران؛ اما تصور جدیدی که مارا دراثر استفاده از واژهٔ «و» رهنمونی میکند، همان تصور ارزش مازاد است که درزمانی به وجود می آید که نیروی کار(خارج دوران) به صورت کالا مبادله گردد(داخل‌دوران).مثالی دیگر : در تعریف ایدیال گفته می آید که :

چیز دیگوی جز همان جهان مادی نیست که در ذهن منعکس شده

«و»

به اشکال تفکر ترجمه شده است.

درهرسه مورد در مثال زینون و مثال منشأ ثروت ونمونهٔ تعریف ایدیال نباید نقش وتأثیر منطقی واژهٔ «و» را مهمل گذاشت ونادیده گرفت.

منابع و مآخذ :

(۱) اصول ریاضیات، تألیف برتراند راسل، ترجمهٔ عربی، قاهره: ۱۹۷٤.

(۲) منطق سمبولیک، تألیف سوزان لنگر، ترجمهٔ فارسی، تهران : ۱۳٤۸.

(۳) گفت وگویهای فلسفی، تألیف دکتور مراد وهبه، قاهره: ۱۹٤۷.

(٤) به سوی یک فلسفهٔ علمی، تألیف زکی نجیب محمود، قاهره: ۱۹۵۸.

حسین فخری

اا ـــ ودهمـــهر

صبح وقت فاطمه همراه مادرش درخانهٔ قوماندان میرفت ودرگوشه‌یی مینشست وجاروب کردن وچای دم کردن ونان پختن مادرش را مشاهده میکرد. هنوز کارها درست وآماده نمیشدکه شریفه دختر قوماندان ازخواب برمیخاست وصدا میزد:

ـ مادر... مادر... بیا.

مادرش او رااز بسترش بلند میکرد. دست ورویش رانته فاطمه میشست وبعد درسرسفره‌اش مینشست وفاطمه را صدا میزد:

ـ بیابشین همرایم شیر بخور.

فاطمه خوشحال میشد. آب دهانش را قورت میداد ودرپایین سفره مینشست وهرباری که شریفه نان رامیبرداشت‌اوهم‌به احتیاط آن کاررامیکرد وشیررامثل اوازپیالهٔ غوره‌یی به‌حلقش خالی میکرد. وقتی شیرچای‌صبح شان را میخوردند، شریفه‌جسم‌چاق وکلوله اش را ازجابلند میکرد ومیگفت :

بیاکه بریم باغ «جزبازی» و «چشم پتکان» کنیم.

بعد فا طمه خود را به دهلیز میرساند وشریفه را دربوت‌پوشیدنش کمک میکرد . یکی

پشت دیگر به طرف باغ میرفتند ودرزیر صفهٔ درخت توت باسنگهای دریایی خط میکشیدند وحساب میکردند:

ـ جز، برادرجز، دم، رقم، دیک صحرا...

بعد« جزبازی» شروع میشد ونوبت اول همیشه ازشریفه میبود. اواول « لش» رامیگرفت واز جزشروع میکرد واکثرتاخانهٔ «دم» میرساند وبعد «لش»درسرخط قرارمیگرفت ونوبتش میسوخت.

سپس نوبت فاطمه میرسید. اوبازی را خوبتریاد داشت وتاخانهٔ« رقم» وبعضاً تا«دیک صحرا» میرساند ونزدیک به بردن میشد که یک دفعه شریفه بها نه گیری را شروع میکرد وداد وفریاد را راه انداخته میگفت:

ـ اونه پایت سرخط خورد. بازیت سوخت.

یابهانه میگرفت که « لش » در سرخط است و خودش فیصله میکرد و نوبت را میگرفت .

وقتی«جزبازی»دل شان را میزد« چشم پتکان»را شروع میکردند وچند دخترقریه را نیز دربازی شریک میساختند . اول شریفه« ماه» میشد وفاطمه وسایر دختران قریه درعقب درختان، کنار دیوار ومیان سبزه ها وگندمها پت میشدند وچند لحظه بعد شریفه درحالی که چشمانش را با دستان کوچکش بسته میکرد صدا زده میگفت:

ـ ماه.

فاطمه ودیگران صدا میزدند:

ـ ها ... ماه .

بعد شریفه میدوید. هرطرف را میپالید واکثر اول فاطمه را پیدا میکرد وبه سویش میدوید. فاطمه میگریخت وچند قدم برمیداشت وبعد باشیطنت عقبش را نگاه میکرد، وقتی میدید که چهرهٔ شریفه گلگون وخشمگین شده است، قدمهایش را آهسته میساخت وشریفه اورا گرفته بازی را میبرد. دیگران ازگوشه وکنار خارج میشدند وبازی تکرارمیشد. همینطور روزها خوش میگذشت وبازی وشیطنتهای شان ادامه داشت. پدرهردودرقریه کمتر دیده میشدند. یگان دفعه مادرهای شان درلب تنور درد دل نموده میگفتند:

ـ مادرشریفه جان، قوماندان صاحب ره چرا نمیگی که از کوه پایین شوه، خدا نکرده کدام روز برایش خطر پیش نشه وباز جدایی سخت است .

ننهٔ شریفه با ناراحتی پاسخ میداد: ــ
ـ مه میگم ؛ اما او کمتر میشنوه. ازی معلوم میشه که توهم پشت مرد کیت دق شلدی واز با بتش پریشان هستی.
ننهٔ فاطمه جواب میداد:
ـ آه والله. مه ازی بابت پریشان هستم که چند وقت بعد اوترخیص میشه. چطورخات شد. خداکنه که قوماندان صاحب اوره غرض نگیره. توباید شفاعت اوره پیش بابهٔ شریفه بکنی.
مادر شریفه جواب میداد .
ـ خداکنه که قبول بکنه. مگر توقوماندانه نمیشناسی. اوبسیار آدم سرزور ا س .
یک ماه بعد پدر فاطمه به خانه‌اش باز گشت. هنوز دو روزرا نگذشتانده بود که او را بردند وبعد ازآن درکش معلوم نشد. ننهٔ فاطمه بااو چیزی نمیگفت وهروقت دخترش پرسا ن پد ر را میکرد، مادرش باناراحتی جواب میداد :
« به شهر رفته چند روزبعد می آیه» وبعد سکوت سرد و سنگینی درخانهٔ کوچک ونیمه تاریک سایه میا فگند. مادرش خود را به مشاهدهٔ چت‌خانه وخانه های عکبوت بازی‌میداد. فاطمه کم‌کم از بازی با شریفه دوری میجست. از شوخی وشیطنتها یش کمتر خبری بود وعوضش بها نه گیر وافسرده به نظر میرسید ومدام سراغ پد رش را میگرفت وشبها تادیر وقت میماند وخواب بـه چشما نش راه نمییا فت . یک هفته بعد ما درش به بهانهٔ خا نهٔ پد رش،قریه را ترک داد ودیگر در آن جا بازنگشت ودر شهر مشغول کالاشویی شد.
وقتی روز گاربد فاطمه رایکی ازهمسا یه گانش دید. اورابه پرورشگاه برد وا ودرآنجا باز آرام آرام شیطنتها وبا زیها یش را دوباره از سرمیگرفت ووقت خود را خوش میگذ شتا ند . به تدریج بازیهای بیشتری راباد گرفته بود ودستها وپاهایش سفید وگوشتی شده میرفت.
یک روزفاطمه بعد ازخواندن ترانه وسرود صبحانه در میدان پرورشگاه بازی میکرد. خنده وشیطنتها یش‌درفضای اطراف طنین اندازبود که دفعتاً درگوشهٔ میدان چشمش به شریفه خورد. حیران ماندکه اوچه میکند وچطور آمده است.
شریفه وقتی فاطمه رادید باوقار خاص مثل گذشته ها منتظرماند تااوبیاید ولدای احترام کند و

اورا به بازی دعوت کند. فاطمه دوان دوان رفت. وقتی به نزدیکش رسید، درچهرۀ شریفه غم گنگی را مشاهده کرد، لاغر و افسرده بـه نظر میرسید . شریفه سلام داد ولبخند دوستانه برلبش گل کرد .

شریفه گفت: « بیابریم همراه ما شیرچای بخور.»

فاطمه گفت: « میزما وشما جداست. ما در دیگرجای شیر میخوریم ».

شریفه تعجب کرده پرسید:

- شماهم میز دارین؟ شماراهم شیر میدهند؟ !

فاطمه بانگاه غرورآمیز سرتکان داد. همانطورکه شریفه درگذ شته ها درقریه سرتکان میداد و گفت :

هـا، دراینجا همه صبحانه، شیر میخورن .

شریفه هرچه فکرکرد، علت را نیافت . برایش قابل تعجب مینمود . رفتار فاطمه با اوسرد وعادی بود و مثل گذشته ها به او صمیمیت نشان نمیداد. چهرۀ زرد وکوچکش حالا سفید وگوشتی شده بود. وقت سخن بااوحالت احترام واطاعت گذشته راازخود نشان نمیداد به بازی با اوکمتر تمایل داشت وخوش بود باهمبازیهای جدیدش بازی وشیطنت کند. گپها وکارهای جدیدی رافرا گرفته بود و پیوسته ازسرود صلح ووطن صحبت میکرد وهفتۀ چندباردستمال رنگۀ پیشاهنگی به گردنش میزد ومحکم محکم قدم برمیدا شت. یک هفته گذ شت. یک روز شریفه به اتاق فا طمه رفت. او را صدا زد که باز دوستی وبازی شان راازسر بگیرند.

فاطمه به خوشحا لی پذیرفت. شریفه فکر میکردکه فاطمه بااو جزبازی ویا چشم پتکان خواهد کرد ، ولی اوچیز دیگری را انتخاب کرده بود . او میخواست کـه شریفـه با او سرود بخوا ند. سرانجام اوموافقت کرد . این بارفاطمه صدا یش را اول بلند کرد وشریفه ازاوتقلید نمود . صدا ها بلند وبلند ترمیشد ند . کم کم جدا یی شا ن مشکل بود و از سـرو د شان ، طنین محبت ویکـد لـی برمیخا ست.

منبع: قصه های فولکلوری آسیایی،
جاپان:
مرکز فرهنگی یونسکو- بخش انکشاف کتاب، سال ۱۹۷۳
قصه ازکشور بنگله دیش،
نویسندهٔ قصه به زبان انگلیسی: اشرف صدیقی،
گزارنده به دری: پویا فاریابی.

کلاغ و گنجشک

روزی وروزگاری گنجشکی با کلا غی د ست دوستی داد. کلاغ، هرروز به خانهٔ گنجشک می آمد، از زنده‌گیش میپرسید ومیگفت:

« سلام دوست عزیز، چطوراستی؟»

گنجشک جواب میداد: « خوب، توچطور استی؟ لطفاً بنشین.»

گنجشک بسیار مهربان بود. دروغ نمیگفت. از ریا ودورنگی بدش می آمد؛ اما کلاغ بسیار شکمبو و فریبگربود. دروغ میگفت واگر میتوانست به کسی یاچیزی ضرر برساند خودداری نمیکرد.

روزی هردو تادرجستجوی خوراکه برآمدند تامگرچیزی بیابند وبخورند. کلاغ، ناگاه دانه های خوشرنگ فلفل را دید که دهقانی آن را درایوان خانهٔ خود به روی بوریا پهن کرده بود تاخشک شود.

کلاغ به گنجشک گفت: « دوست عزیز، به ایوان خانهٔ دهقان نگاه کن؛ ببین چقدر فلفل زیاد

است، بیا که پایین شویم وکمی ازدانه های آن بخوریم. »

گنجشک گفت: « خوب، گپی ندارد، پایین میشویم.»

بعد هردو تا پایین آمدند وبه خوردن دانه های فلفل شروع کردند.

هنگامی که هردوتا سر گرم خوردن دانه های فلفل بودند، کلاغ پرسید:

« خوب دوست عزیز، چطور، ازاین خوراکه خوشت آمد؟»

گنجشک جواب داد:

ـ « اوه، بسیار بامزه است!»

کلاغ پرسید:

ـ « آیا خوش داری که یک بازی کنیم؟»

گنجشک پاسخ داد:

ـ« بلی، خوش دارم.»

ـ« پس اجازه بده که فلفلها رابین خود برابر بخش کنیم وببینیم که کدام ما میتوانیم بیشتر و زودتر بخوریم. »

گنجشک گفت :

ـ « من مخالفتی ندارم.»

کلاغ گفت :

ـ « لیکن فرض کنیم که توشکست خوردی، چی چیزی به من خواهی داد؟»

گنجشک پاسخ داد:

ـ «خوی وسرشت خوب، آنچه که توبه آن نیاز داری. »

کلاغ گفت:

ـ « گپ تودرست است، اما شرط اصلی این خواهد بودکه هرکدام پیروز شدیم، گوشت دیگری را بخوریم.»

گنجشک سازگاری نشان داد. چون فکرمیکردکه کلاغ بااو مزاح میکند وبا خود میگفت: چگونه ممکن است که دوستی، گوشت دوستش را بخورد؟!

بعد هر دوتابه خوردن شروع کردند. کلاغ، که بسیار نیرنگبازبود، یکی را میخورد، سه تای دیگررابه زیر بوریا میزد واما گنجشک، که بسیار پاکدل بود، یکی یکی میخورد.

پس ازیک ساعت، کلاغ گفت: «ببین دوست عزیز، من بخش خود را خوردم وخلاص کردم، اما توتاهنوزنیم بخش خود را نخوردهای.»

گنجشک خندید وپاسخ داد:

- «درست است. توبرنده شدی.»

کلاغ شرطش رابه یاد آورد وگفت که اکنون گوشت او را خواهد خورد. گنجشک ناگاه به خود آمد وهوشیار شد، چون دید که کلاغ به راستی میخواهد گوشت او را بخورد. بعد روبه کلاغ کرد وگفت:

«اکنون توگوشت مرا خواهیخورد. من هم به شرطی که بسته ام، صادق واستوارهستم، لیکن پیش ازآن ازتو خواهشی دارم؛ همهگی میدانند که توبک پرندهٔ ناپاك استی. خوراکهای گندیده ومردار را با نول خود میخوری. اگر تومیخواهی گوشت مرا بخوری باید نول خود را بشویی.»

کلاغ خواهش گنجشک را پذیرفت. بعد به سوی دریارفت وروبه دریا کرده فریاد زد:

«های، دریا، دریا، به من آب بده،

من نول خود را خواهم شست،

مرا پاکیزه گردان،

من گوشت شیرین گنجشک را میخورم.»

دریا پاسخ داد:

-«بسیار خوب، توآب میخواهی، من مخالفتی ندارم؛ لیکن همه میگویندکه تو خوراکهای ناپاك ومردار را میخوری. بنابراین، اگر تومیخواهی نول خود را به آب من شستشو دهی، باید کوزه یی‌داشته باشی؛ بعد میتوانی هرقدر آب که بخواهی، بگیری.»

کلاغ نزد کوزه‌گر دهکده رفت وگفت:

«های، کوزه‌گر، کوزه‌گر،

به من کوزه یی بده ،
تا از دریا آب بگیرم،
نولم رابشویم وپاکیزه شوم،
وگوشت شیرین گنجشک را بخورم .»
کوزه‌گر گفت:

ـ« توکوزه میخواهی ، من مخالفتی ندارم؛ لیکن طوری که میبینی خاك کوزه ندارم، اگرتو قدری خاك بیاوری، من برایت کوزه‌یی خواهم ساخت .»

کلاغ به سوی میدانی رفت وبانول خود به کندن خاك پرداخت.

اما زمین گفت:

« تمام دنیا میداند که تو چیزهای گنده ومردار رامیخوری. بنابراین،من اجازه نمیدهم که نول گندهٔ خود را به خاك من بزنی، مگر این که بیلی بیاوری .»

کلاغ ناچارشد، نزد آهنگر دهکده رفت.

آهنگر پیر، که بسیار خسته وناتوان مینمود، در دکانش نشسته بود، چرت میزد، به غمهای دنیا میاندیشید. بار زنده‌گی را گران مییافت ودلش فشرده میشد.

دراین وقت، که آهنگر پیرغرق خیالهای خود بود، کلاغ آمد وفریاد زد:
« های، آهنگر، آهنگر،
بیلی برایم بده،
من از زمین خاك خواهم کند،
خاك رابه کوزه‌گر خواهم برد،
کوزه‌گر برایم کوزه‌یی خواهد ساخت،
باکوزه ازدریا آب خواهم گرفت،
نول خود را باآب خواهم شست وپاکیزه خواهم شد،
آنگاه میتوانم گوشت شیرین گنجشک را بخورم .»

آهنگر گفت :

- « تو بیل میخواهی، ها؟ این درست است؛ اما به گونه‌یی که میبینی، کورهٔ من آتش ندارد. بنابراین، اگر از من بیل میخواهی باید قدری آتش بیاوری .»

کلاغ درهمان نزدیکها به خانهٔ یک دهقان رفت. زن دهقان در یک گوشهٔ حویلی مشغول پختن پلو بود. کلاغ براو فریاد زد :

« های، بانوی عزیز دهقان،

زود شو برایم قدری آتش بده،

آتش رابه آهنگر خواهم بردکه برایم بیلی بسازد،

با بیل از زمین خاك خواهم کند،

خاك رابه کوزه‌گر خواهم دادکه برایم کوزه‌یی بسازد.

کوزه را خواهم گرفت ،

به سوی دریا خواهم رفت تااز دریا آب بگیرم،

با آب نولم را میشویم وخود را پاکیزه میگردانم،

آنگاه گوشت شیرین گنجشك را میخورم .»

زن دهقان گفت:

-« توآتش میخواهی، ها؟ درست‌است. من‌در دادن آتش برای توکمترین مخالفتی ندارم؛ لیکن سوال این جاست که آتش را چگونه خواهی برد ؟»

کلاغ گفت:

- « به پشتم بگذار .»

زن دهقان هم پذیرفت و مقداری آتش را به پشت کلاغ گذاشت. بال و پر کلاغ شکمبو و تیرنگباز در یک لحظه سوخت و به خاکستر مبدل شد و در همان جا جان داد و اما گنجشك راستکار و مهربان سالهای زیادی زنده بود و به خوشی زنده‌گی میکرد.

احسان آرینزی

کلیوالی ښوونځی

ډبرې، خښتې یا د خټو پخسې او بیا د پاسه کاږه واره لرګي !

دارنګه لس- دوولس کوټې. دغه زموږ دکلیوالی ښوونځی انځور ! ښوونځی له کلیو اوان له کروند و څخه لیری په شاړه ځمکه کی ودان شوی و. لومړی یو اوږد اوسپیره دهلیز او بیا دواړو حوا وو ته په یوه کچه کوټې. په دی کوټوکی ځینو نه کړکی درلودې او نه وروبه ! اکثر مټ د سیمی دخلکو دکورونو او کلا وو په څیر .

کله به چی دښوونځی په دروازه ور ننوتې دښی لاس په لومړی دروازه لیکل شوی وو : «اداره». د دروازې اړخ ته یومنګی اودوه زاړه مسین جامونه پراته وو. په «اداره» که دری میزونه دوه الماری او پنځه شپږ ماتې څوکی ، څو خیرنی دوشکې. کتابونه او کاغذونه تل په دوړوکی پټ وو. د «اداری» په دیوالونو دافغانستان دوه نقشې ، څوانځورونه، درسی مهال ویشونه او د «ټولواک» یو پیکه عکس ځوړند وو.

تر «اداری» وروسته دنورو دروازوپه اړخونو دادړی لوستل کیدی: شپږم ټولګی ، پنځم ټولګی تحویلخانه چی تل به یی په دروازه یو خیرن کلپ پروت و. دریم ټولګی او دپای کوټه د پردیسی ښوونکو دخوب کوټه وه. دکیڼ لاس په کوټوکی څلورم ټولګی دوهم اولومړی ټولګی او په پای کی دچپراسی ځونه ده .

دښوونځی د کوټو جوړښت یوشان نه و. د اکوټې دسیمی کلیو د حشرپه توګه جوړی کړی وی: ځینی دختو، ځینی دخښتو او ځینی هم د ډبرو .

پسرلی اومنی به ساره بادونه د ښوونځی په دهلیز او ټولګیو کی تاوېدل راو تاوېدل او په‌دوېی کی په زده کوونکی له ټو دوخی نه په ځورروو .

دټولو ټولګیو په دیوالو باندی په لسګونو انځورونه او کاغذ ونه ښکارېدل: د لویانو خبری مهال ویشونه، غرونه، سیندونه، الوتکی، مرغان او هر شی .

دهر ټولګی په یوه دیوال به دلرګو یوه زړه تخته ځوړنده وه، د دی تختو زړه له توروالی ځخه «تور» شوی او غوښتل یی چی رنګ بایلی .

زده کوونکی به په غولی کیناستل . په ټولګیو کی زاړه تغر او پیزی اوار وو خود ښوونکو له پاره دلرګی میز او ځوکی ایښودل شوی وو.

دښوونځی په مخه کی دوالیبال میدان و : لږخاورین اوارځای، دپاسه یی ځوسپینی کرښی ، دوه دلرګی ستنی او یوزوړ جال. دسپورت په سا عت کی به زده کوونکو هلته، وا لیبال وهلو او ماز دیګری به ښوونکی په کی بوخت وو .

کله به چی سهار لمر ښه راجګ شودکروند و په نریو- نریو لاروکی پـه ماشـومان او تنکی ځوانان له هری خوا ځخه دښوونځی په لور رارروان شول. کتابونه به یـی ترشا ترلی وو. د ډ برو جامی په زړی او خیرنی وی خو یو ځوکسه نازولی هم په‌کی وو .

هر ټولګی یو «کپتان» درلود چی ترنو رو زده کوونکو ځخه به یی موقف لږ لوړو : ولاړېسی سلام وکی ... کینی او داسی نور ....

ښوونځی اووه ښوونکی، یو سر ښوونکی او یو چپراسی درلودل. یوله هغو ښوونکو ځخـه چی په زده کوونکو ګران واو پخپله خو ښه ورته « تیارسی» کیدل ثمر ؤ چی دښوونځی په ودانولوکی یی هم ډیره ونده اخستی او دښوونځی په شاوخواکی یی دچنارو او نـوروونو یـوه کمکی باغچه هم جوړه کړی وه. ثمر دهمدی سیمی سړی و، د ننګه ونه، پـلـنی اوږی او غټ غټ برینـونـه یی درلودل.له خلـکوسره یی ښه ګداره کوله. دمشرانویی درناوی کاوه اوپرکشرانو مهربانه وه. دخلـکویه غم ښادی کی یی برخه اخسته اوتل به له کلیوالوسره په سیوریو اوپیتاووکی جرګه وه. زموږ کلی‌ته هثمر تګ راتګ ډیرلږو، ځکـه چی زموږ د ملـک لـه خوښیدو اوکله نا کله یه‌یـی کلیوالوته ویل:

ـ سرېي دوهلودی، ډېرې اپلتي وايي.

ـ ته ښه وايې ملک صاحب ، موزيسي سم نـه پېژنو .

ـ څنګه يې نه پېژنې؟ ناسودده خبرې نه دي اوريدلې؟

په داتوله دنيا کې يې يوازې زه اواخند زاده صاحب دده دښمنان يو؟ رماڅکو اودبدبې دده سترګې ړندې کړې دي، خوخير زه به يې هم حوش شم!

داخبرې په ثمرته هم رسيدې خوهغه به ويل:

ـ مالادوخته ددې کسانو دښمنې په سراخستې ده، ره‌دچا دسترګوپه برګولونه ، يرېږم، هغه څه مې چې منلې تل بـه مې پـ حوله وي .

ثمربه‌په ښوونځي کې زده کوونکي تل بو حت ساتل اودوی به يې ليک لوست ته ...رل. دثمر ښوونکې له ...امه سره زما ډېرې کيسې اوخاطرې په ياد دي چې يوه‌به يې دلته راياده کړم:

يوه‌ورځ يې موز... شپږم‌ټولګې‌زده‌کوونکوته‌وويل‌چې‌دخپل ژوندپه‌هکله‌مقالې‌وليکې. ده‌پخواهم پرموز ډېرې مقالې ليکلې وې: دمور اوپلار درناوې، کسبګر ، ښوونځي ، خپلواکي‌اوداسې نورې. . . .

د ښوونکي له ويبا سرسم موز مقالې وليکې اوده‌ته مووسپارلې. سوونکي ويلي وچې تر ټولو ښې مقالې به‌په ټولګې ولوستل شي. يوه اوونې وروسته دادوه مقا لې د لوستلوله پاره تياکل شوې وې چې په وار موپه ټيولګې کې واوريدې.

لومړنې مقاله دملک کرو زوی سلطان ليکلې وه:

« موږ يوه لويه برجوره کلا لروچې درې برخې لرې . يوه برخه يې دميلمنو ده، پـه بله کې غواګانې، غوايه اودهقانان اوسې اودننه حرم دی. موږ ډېرې عالي لرو، ښې نوې جامې اغوند و اوښه خوارږه خورو ، زموږ کورته ډېرميلمانه راځي. احند زاده صاحب اوحاکم‌صاحب ډېرراځي. زما پلار دوی ته چرګان ياپسه حلا لوي. موږ ډېر ښاروې اوښوآسونه اود ری ژرندې لرو. زه خپلې ډېرې‌مځکې‌نه پيژنم‌د درمندوپه وخت‌کې ډيرخلک خپل غنم موږته رالېږي. لکه چې‌زما پلار پردوی ډيرګران وي. زما پلاردرې ښځې لـرې . زموږ ناظرهره ورځ را ډيوته اتڼ کوي اوپياله ښانه اوبه راوباسي. موږدچنا روڼلور باغچې اودوه دسهوباغونه لرو. زموږ دونومېې ډېرې خوږې دي، زمامشر ورور په ښارکې‌لوست وايي‌خرحويندی مې په کورکې دي اودپلار ميلمنوته مې دوډی

پخوی. زما پلار ډیر زورور دی. کله کله خلک وهي، یایې په اوبو منډي. اخند زاده صاحب زما د پلار ښه ملګری دی او موږ ته تاویزونه لیکي، زه هیڅ کار نه کوم. ښوونځي ته را ځم او بیا آس زغلوم. هګۍ کوچ او دغوایه غوښه نه خورم، وریجې زما ډیری خوښیږی، زما پلار هم کار نه کوی، خدای موږ ته هر څه را کړی. زما پلار ډیر چاغ دی، که په قاروی خوښند ی او مورمی هم وهي، زه ډیری جامې لرم. په ژمی کی تودی جامې اغوندم. تیره جومه ملا صاحب حجری ته راغلی و، پلار به می یې وویل چې ملکه دعاوی او لمسئو نه کوه، دخدای شکر و باسه، خدای ډیر شته در کړی او څه او څه، پلار می هم یوه نوی چسه ور کړه. موږ خلور ټوپکونه لرو، ښکار می ډیر خوښیږی خو ره هیچ نسه نه شم ویشتی موږ په ښارکی یو موټر لرو چې رنګ یی تور دی خو ما نه دی لیدلی، بل کال ره هم سار ته ځم او هلته مکتب لولم. »

ثمر ښوونکی پا څیدلاو ویې ویل:

- واه واه .. هلکا نو چکچکی وکړی. سلطان جان ښه مقاله لیکلی وه. خو موږ غلی وواو ودبل په جاموکی مو سترګی خښی کړی وی. بیا « ګور ت » پا څید او خپله مقاله یې ولوسته :

« زه دژرنده ګری انار رویږم . دکلی دکنډکی حوما ب خوا تـه دری کوټې لرو. په یـوه کی دو دی پخوو، په بله کی اوسیږ وار په دریمه کی خپله سکلی غوا دروو. زما پلار په ژرنده کی کار کوی. هغه تل په اوړ وسپیره وی او هلته اوسیږی او مـوږ ته لـږ لږ اوړه رالیږی. مورمی نا روغه ده او ډیر ټوخیږی. موږ مځکه نه لرو. خورمی اوه چرګانی لری چې هګۍ یې سپینې دی او موږ یی خرڅوو. پروسږ کال زما یوه خور مړه شوه. مورمی ډیرپسی وژړل حو پلار می وو هله اوژ وبله یی کړه. زموږ کوټی ډیری ټیټی دی او موږك لری. مور دو رو خلکو په څیر کند و نه لرو او اوړه په بوجی کی ساتو. کچالو می ډیر خوښیږی. سږ کال زما خور ډیروزی ټول کړی او ماته څیلی یی اخلی. زما پلار ډیر پوروړی دی. دی وایی چی دژرندی خاوند ډیر موږ سری دی خو هر څه دځان غواړی او پر مـوږ یی نه لوریږی. زه هره ورځ ښوونځی ته راځم، بیا خپله غوا بیایم، غوا پرما ډیره ګرانه ده، موږ ته شودی کوی. زه هر ماز دیګرپه حوړکی لامبم، بیاله اجمل او غمی سره لوبی کوم. غمی او اجمل ښوونځی ته نه راځی، مزدوری کوی. یوشپیته منه جوار اخلی او بیل دیرش منه غنم. زما هم زړه غواړی چې مزدورشم خو ګلاب خان می نه پریږدی. ګلاب خان زما دمور

ژورزی اودهاغه بل ښوونځی‌ښوونکی‌دی. ګلاب خان کله ـ کله ر موږ تورته راځی اوزما مورته ګولی راوړی . پرون هم راغلی واووی و یل چی ښوونځی پری نه ږدم، ده وویل چی ښوونځی به له مانه ښه سړی جوړ کړی. زه به په هرڅه پوهشم اولوی سړی به‌شم، زه هم په ډیره مینه‌درس لولم. هغه ورځ ګلاب‌خان وویل‌چی په هره نیاره پسی رڼا شته ده. زما مورته ډیری خبری وکړی اودایی هم وویل چی داسی وخت به هم‌راشی چی‌ډیرزوروربه رانسکور اوموږته به هم یوه تورته مځکه راکړله شی . کاشکی داسی وشی‌که ره یو پټی ولرم له خوړ به به سره ګلا ن راوړم اوټول پټی به پری وپوښم .»

ګوربت کینا ست خومو ړ د پرلاسونه ورته وپړکول او ثمر ښوونکی په مخ ښکل کړ او ورته وی ویل :

ـ شاباس ګوربته، دګلاب خان خبره کلکه په غوږکی ونیسه اومه یی هیروه.

بیایی موږ ته وکتل اووی ویل:

ـ هلکانو دی دوومقالو داسی وښوده چی دلته دوه ډوله ژوند دی. یوهغسی لکه د ملک قیس ژوند اوبل دغسی لکه دګوربت دکورنی اوبالکه ستاسو دکوریښوپه شیر.

ټولوهلکانودملک قیس زوی ته بد بدوکتل خوهغه پاڅید، له ټولګی‌نه ووت ، بهریی پخپل آس پښه واړ وله اوولاړ.

دری ورځی وروسته ښوونکی ثمرله کاره ګوښه شو اوولسوالی ته یی وغوښت. ملک په ه ځای خپل بریتونه تاوول او ویل به یی.

ـ له ماسره‌یی د ښمنی‌کوله؟ ره عریم غرا ! غرخوک له ځایه پورته کولای شی؟ ثمرخوم اپلتی وویلی، له هلکا نونه یی ډلی‌جوړی کړی‌اوان داچی کتا بو نه یی ورکړی و ، خوځه ځای ی ونیو، خپل سریی وخوړ ، داځلی‌که خدای‌کول دګلاب خان تغرهم‌ټولوم، هغه په‌هغه بل‌ښوونځ کی دده چمونه کوی ....

خوما بیا داسی وخت هم ولیدچی هغه درانه درانه غرونه دوښوپه شان سپک شول اودوره دیوالونوپه شیر راونړ یدل اولمردخلکوپه ژوند وزروعوراوه. زه ثمر ښوونکی اوس هم و چی هیڅ ستربانه پیژنی اوښه او ورځ په کار او ن یار بوخت دئ.

آی سلطان « خیری» ترجمه سی

ینگی اوقتوچیمیز نینگ او زون واینگیشکه بویی بارایدی وصنف نینگ آلدیگه توخته گــن حالتده، مین و« پروفیسر» غوث نی صنف نینگ احرگی چوکی سیدن کوره آلرایدی.

غوث، صنف نینگ ایککی ییل لیک ناکامی ایدی، لیکن بوییل هم کتاب واوقیش بیلن اونچه قیز یقمس ایدی وهمه باله لراو نینگ شوحلیک ده « پروفیسر» دیرایدیلر.

او صنف نینگ باشقه باله لریگه کوره کتته راق وکوچلی راق ایدی، لیکن اوقتوچی صنف‌گه کیلگن ز مانده ، کوپ عاجزبولر ایدی وحتی سورله‌ش جرأتینی هم قول دن بیره رایدی. واگر اوندن بیرار سوال بولسه ایدی، باشینی قویی تشلب، خجالت دن سوبوله را یدی.

یگی‌اوقتو چیمیز پنجشنبه کونی کیلگن ایدی . اوشه کــون بیر آز اوقیلگن نرسه لریمیزدن سوره‌دی. جعمه کونی همه میزاونی خواهشی گه کوره صنفیمیزنی پاکلب شپیردیک وبوکون هم اوزی آیتگنی‌دیک صنف‌گه کیلیب باش، یوز وتیرناغ لریمیزنی‌معاینه قیلیش گه باشله دی وغوث ایسه اوزی نینگ همه دن تنبل لیگی گه کوره، هیچ بیرایش قیله آلمسلیگی خیالیگه جان وباشینی

بوومه‌ی‌وتیر ناغ لرینی هم آلگن یوق ایدی. بوگون هم باشینی اوقتوچی‌وصنف داشلری آلدیگه قویی تشلب، پیشانه سی تیرله دی.

اوقتوچی غوث نینگ بووضعیتی نی کورگنده کوپ حمه بولدی واونینگ باش ایاغیگه قره‌ب تورگن حالده مهربانلیک بیلن اوندن سوره دی :

آتینگ نیمه دی شاباش!

غوث باشینی کوترمسدن، بیربار یوره کیگه ایتدی: «پروفیسر». ینه ایتدی: یوق، غوث‌دیب آیتیشیم کیره‌ك. ینه هم پشیمان بولدی وهنوزهم او اویله یاتگن حالده، اول نمره میز یوزینی اوقیتوچیگه قیته ریب کولیب آیتدی: معلم صاحب، اونیگ آتی غوث وباله لراونی تنبل لیگی اوچون« پروفیسر» دیدیلر. غوث دم توخته گن ایدی. اوقتوچی صنف باشیگه قیتدی وکوزی پنجره دن مکتب نیگ باغچه سیگه توشدی وبعضی باله لرنی اوقتوچیلری بیلن بیرگه کوردی. اولر نهال ایکه یاتگن لروگپی‌ایسیگه کیلگن گه اوخشه ب، غوث گه قره ب اونی‌اول تیریش‌گه اشاره قیلدی. سونگره همه میزنی مکتب باغچه سیگه نهال شانلیک گه قوشیلیشیمیز اوچون بیللدی . واوبیرده همه میزنینگ حصور یمیزده غوث دن‌بیرته آلمه نهال ایکیشینی خواهله دی. غوث دل وبادل آلدین کیلیب کاهل لیک بیلن بیرته اینگیشکه نهال نی دسته دن آبیردی. اوقتوچی آیتدی :

آفرین غوث، سین ساع وسلامت سن. قول واباغ وکوز وقولاعیگ بار. باشقه لرهم نهال‌نی شونده‌ی، سین الگن دیک آله دیلر. حاضر کوپ یحشی هم ایکیشیگ کیره‌ك.

غوث آزچه خوش بولدی، لیکن شیطان یوره‌ك قولاعیگه آیتدی: « پروفیسر» بوایشنی قیله آلمس سن. اورحد ینگیی نانبی! سین تنبل سن، همیشه شرمنده وملامت بولیشینگ کیره‌ك .

ـ غوث بوگپ لرنی کیم کیلتر گنی نی بیلمس ایدی واویله دی که راست دور. نهال نی بیرگه قویدی. باشینی قویی تشله دی، خجل بولدی واوقتوچی نینگ جوابی گه ایتدی :

ـ قیله آلمیمن.

ـ لیکن اوقیتوچی ینه‌هم اوندن نهال ایکیشنی خواهله دی.

ـ غوث چار وناچار نهال نی آلیب آلدین کیتدی واوقتوچیمیز بیل بیلن قارگن یرده توشوردی.

ـ اوقتوچی اونگه آفرین بیریب اورینگه راست ترتلدی وغوث گه آیتدی: بیلچه بیلن نهال‌نینگ دوریگه توپراق تشله سین .

ـ غوث بیلچه‌نی آلدی وسستلیک بیلن، آزگینه توپراق نهال نی دوریگه توکدی ؟ لیکن اوقتوچی اونگه آیتدی:

ـ مونچه هم ایش قیلش آسان ایمس. واوندن خواهش قیلدی تا شیطان گه لعنت دیب تیرو سرعت بیلن، مردکیشیلرگه اوخشه ب نهال نینگ دوریگه توپراق تشله سین.

ـ غوث نیمه اوچون شیطان گه لعنت دییش لیگی‌نی بیلمه‌دی، لیکن اوقیتوچی اوچون شیطان نی لعنت دیدی. وآزگینه نهال دوریگه توپراق تشله‌ش گه تندراق بولدی . نیچه دقیقـه دن کیین آلمه نینگ نهالی ارزجاییگه اوشده‌ی استوار توخته دی‌که قده‌ی شمال اونی تیرته آلمیدی.

ـ غوث هم نهال نینگ یانیده، بیلچه قولیگه کیکسه کیشی لردیک ویتگی او قتـوچی اوبیگ حقیده قصه قیاوچی رستم دیگ ، توحته گن ایدی. وبو اونینگ بورقم وبوتون صنف یوزیگـه پیروزلیک وسربلند لیک بیلن قره شیگه بیریبچی کون ایدی.

اوقتوچی بیر بارشادمان بولدی وغوث دن سوره دی :

قیله آله سن می بونهال نی پرورش قیلب، خروار لرآلمه نی مکتب بیره‌یدیگن بیـر درخت توزسنگ ؟

غوث بیرباریوره گیده آیتدی: «قیله آله من» ، لیکن تیز لیکده پشیمان بولدی ودم توخته‌دی او قتوچی غوث گه، یوللا و چیلیک قیلدی و آیتدی که بیربار آیتگین قیله آله من ، سونگره باشقه ایشلر اوزی توزه له دی.

غوث هم اوقتوچی نینگ سوزی نی قبول قیلدی و آیتدی :

قیله آله من، یوره‌گی، قوللری واپاغلری نینگ آرگینه کوچلی بولگنی نی کوردی .

اوقتوچی خوشراق بولیب وهمه ‌میزنی خطاب قیلیب آیتدی : اگر آدم شیطان نینگ گپی گـه قیلیب ایش دن قول تارتسه، بیریبچی دن تنبل بوله دی. سونگره آر، آز کسل بوله دی واداغده هم خوار وزبون بولیب شونده‌ی اولیب کیته دی. واگرشیطان نینگ سوریگه- قیلمه سه وایش قیلسه، کوندن کونگه کوچلی راق بوله دی؛ هوشیار راق بوله دی؛ قابل راق وآد مراق بوله دی.

صنفد اشلر یمیزدن بیری سوره دی: معلم صاحب شیطان قه ییرده دور ؟

اوقتوچی‌آیتدی: شیطان اوزینی آدمگه کورسه تمیدی. اوآدم یوره‌گی نینگ چینگیده جای آله

دی، آدم نی ایش سیز گوریش دن قووانه دی، کیلیب آدم یوره گی نی اوزیا قیگه یلنهٔ دی وا یش قیله یانگن پیتده کورگنده، اونی الده شگه کیله دی ویوره گی نی یمان ایش تمانیگه یلته دی.

سونگره غوث گه قره ب آیتدی: بعضی وقت ده باله لر اوز لری بیلن آیته د یلر:

«بیلگن نرسه میزنی، بیله میز وبیلمه گن نیرسه نی، مودندن کیین هم اورگنه- آلمیمیز» لیکن بوسوز توغری ایمس. کسیره‌ك که کیشی تنبل لیك وبیچاره لیك گه باش ایگمسه. حاضر سین اوزینگنی سینه، بوگون رحمت برلگ ینگدن کیین: اول بوتون بد نینگگ نی پاکیزه یوویب، تیرناعلرینگنی آل. اوشه وقت بوایش لرنی بجریشگه کوچیبگ بارلیگی بی بیله آله سن. وایرته هم پاك وصفا وخوش بوليب، صنف داشلر واوقتوچینگنی آلدیگه سرحروی بولرسن.

سین حاضر ایکنچی صنف نینگگ اوقوچیسی سن. لیکن الدا حروفی دن. یلغوز گینه- اون ایککی حرف نی‌تانیسن. مکتب وکتاب دن خوشینگگ کیلمه یدی‌وصنف داشلرینگگ کوزیگه‌کوپ حمیر کورینه سن، لیکن سین قیله آله سن اوریگی تعییر بیرسگ ویحشی راق توزه تسگگ. حاضر موبی هم سیمه ب آل. ایرته اوریگنی صماقیلگن دن سونگگ، بوگون اورگه تیلگن الفبا نینگگ ایککی حرفینی‌هم، نیچه قتله بیب‌یادله ب آل. اروقت‌صنف ده کیلگن ده بوگون‌دیگ ایمس‌سن.

هه سرکون ده ایکی حرف الدادن اورگنگن اوقوچیسن او رمان اور ینگگ اورگه نه سن که کیشی هرنیمه نی کوره دی، اورقولی دن کوره دی واوریگگ نی قنده‌ی یخشیراق توزه تیش نی بیله سن، لیکن دررونومد برلمه‌ی ایشنی یریم یولیده قویمس لیگینگگ شرط دور، یعنی ایککن نها لیگنی کیره‌ك اوزینگگ بیلیب قره‌سنگگ تاثمرگه یتیشسین. کتاب اوقیش نیسگ‌ایشی شونده‌ی، اگرسینینگگ بوتونلی اوقیب بیتیشگنی کتاب کورسه، یعنی کوشش لیك باله سن، اوزی کیله‌دی و‌مهربان دو ستنگ بوله دی. او زمان اونیسگ‌ اردمی بیلن‌بوره‌ك کوزینگگ آچیله‌دی. شیطان یوره- گینگگ دن قاچه‌دی. قماتلی ویوریمال تیلی وحیوان وسات‌وپری وملایکه‌دیگ هرنرسه‌نی‌بیله آله سن همه نی یخشی کوره سن وته - نیس وییر آ ستیدن کوکلر آرقه سیگه چه سینگه قول نی کمی دیگ کورینه دی. شرق دن غرب گه چه بیرکوز یومگن ده باره آله سن وبوتون یر یوزی ده گی باله لر احوالی نی بیله سن واوزینگگ دیگ ساقسیز ایش وکوچلی باله لرسین‌بیلن اورتاق ودوست بوله- دیلر وسین اولربیلن دوست بوله سن واوشه پیله، اگر مین حاضر آیتسم تیلیمنی کوید یره دیگن رازلردن آگاه بوله سن وینه ده کوپراق ذوق وشوق بیلن‌ایش وکوشش قیله سن.

غوث رخصت بولگندن کیین یولده اوزی بیلن آیترایدی: «کتاب کیلیب مینی اورتاغیم بوله دی، یورك کوزیم آچیله دی... قناتلی وبورتمال لرنیلی نی بیله من... بیر آسنیدهن کوکلر آرقه سیگچه مینگه قولیمنی تکفی دیک کورینه دی ... » اوی گه ییتیشگندیک بیر ینچی دن اوزنی پاك وپاکیزه یوودی وینه توپ‌توغری کتابی‌تمان کیتدی‌واوقیتوچی کورسه‌تگن ایککی‌حرف نی نیچه‌قتله ییتدی. سونگره کتاب نی باغلب یاددن بیتماقچی بولدی، لیکن هرقنچه کوشش قیلدی یازه آلمه‌دی.

شوزمانده شیطان کیلیب یوره‌ك قولاغیگه آیتدی: « پروفیسر، بیلتیرا که نگنی تنبل‌لیگی اوچون مکتب دن خارج قیلدیلر وسینی، هم ریشخند لیکده همه« پروفیسر»دیدیلر ،نیگه بیهوده کوشش قیله سن. کتاب نی قوییب تشقری گه کیت ، بالهلر اویبرده بیر پتکت نی توتگن لر. اولدیره‌دیلر. سن هم بیرلیچه تاش وکیسک اوننگ نعشیگه اور! » قریب غوث کتاب وقلم نی ییر گه قوییب اوزی تشقری گه چیقماقچی بولدی، لیکن درروبیادی که شیطان اونی یخشی ایشدن قیته‌ریب وبمان ایشگه ایلتیش خواهله یدی. لاحول ولادیب کتابنی آچدی وقولی‌یتیشگه یخشی روان بولگونچه یوز یدن بیتدی.

بومرته کتابنی باغلب کوردی.درس، یخشی بیشیب وخاطره سیگه قالیتی. کوزلرینی یومیب ایکلله حرفنی ایککی قتله اوچ قتله واون قتله دن‌بیتدی، وخواهله گنی دیک بیتالگنی‌نی کوردی؛ هرقنده‌ی یوره‌گی‌تیله سه اوبیته آله را یدی. کی‌ب خوشحال لیک بیلن یوره‌ك کوزی آچیلماقده دیب اویله دی واوقتوچی نینگ بوسور لری ایسیگه کیلدی: «کیشی هرنرسه نی، کوره دی اوزقولیدن کوره‌دی.» ویوره‌گی کوپراق قوت آلدی. کتاب نی بیر مناسب ییرگه قوییدی وسوکیلتیریش گه آنه سی بیلن یاردملش اوچون کیتدی.

ایرته سی غوث، صنف نینگ‌آلدیگه‌توختته گن‌ایدی.لب‌لری کوزاگی‌دن‌الدین کیلمس‌ایدی. اوقتوچی اونگه آفرین دیدی وبیزلرهمه میرچک چک قیلر اید یك. صنف داشلر یمیز اونینگ وییر وزلیگی دن تعجب گه ایدیلر . اوقتوچیمیر نینگ توناونگی غوث گه آیتگن سوز لرینی‌اوز لدیمگه تکرار قیلدیم :

« سین قیله آله سن اوزینگنی تغییر بیرسنگ ویخشیراق توره تسنگ .»

اوقتوچی غوث نینگ صنف نی لایق اوقوچیلری حسابیده تانیگیگه بیر هفته بولر ایدی، او

حاضر مکتب نی آته وآنه سی دیک بخشی کوره دی. وبوکون ایرتنگ هم باشقه بالهٔ لرگه کوره
وقت راق مکتب گه کیلدی. بیرینچی دن باغچه گه باریب باله لرشوخلیک بیلن« پرو فیسر المه سی»
آت قویگن نهال گه سوبیردی. المه درختی شاخه سیگه ینگی برگ چیققن ایدی وغوث بی‌اختیار
خوشلیک بیلن کولدی وسونگره صنف نینگ آخرگی چوکی سی ده کونده کی جاییگه اولتیردی.
کتابینی آلیب اونینگ پشتی سی، کتابنی اوزیلگن ورق لرینی ایلگریکی کون توزه تیب سـرش
قیلگن ایدی، یکه یکه قره دی، کوپ خوشی کیلدی. کتا ب نینگ با ش ایا غی ینگی بولـگن ایدی
وخوشلیک دن یوره‌گی ذوق اوریب اوقتوچی ننیگ بوسوزلری ایسیگه کیلدی : « ا گرآد م ایشله
سه... هوشیار راق بوله دی .» واوری بیلن آیتدی : « مین بو- بوزیلگن وکهنه بولگن کتابنی
بونده‌ی ینگی توزه تد یم . »

شوفرصت ده مکتب نینگ زنگی حرنگـگیله دی. بیرینچی ساعت سپورت ایدی، لیکن
غوث زنگ سیسینی ایشتگنی دیک تونا ونگی درس نیسگ فکریگه توشدی. کتاب نی آچیب اوزی
نینگ ینگی درسی بولگن ایککی حرف نی کوردی که یحشی اورگـگن دور. اوبو ایککی حرف نی
توناوون اوبیده اورگـگن ایدی.

سونگ توناونگی درس لرهمه اوتگن درس لرنی ا یککی اوچ مرتبه اوقیب بتدی وکوردی
که اوقیش ویا زیش گه هیچ قیینچیلیگی یوق. اوزی بیلن آیتدی: کاشکی توناون تو رت حرفنی
درسینی آلسم ایدیم وسونگ ایسه حاضرگچه اوقیلمگن حرف لریوزیگه یکه‌یکه قره‌دی. کوردی
که هیچ بیر ینی آ تینی اوتـگن ییل لـر د ن بیلمه ید ی وا وشه وقت لرده او قتو چـی سی نینگ
سوزلریگه قولاغ سالمسلیگی نی ایسیگه کیلیتر دی. یوره‌گی قیسیلیب آزگینه یاش- کوزیگه حلقه
اوردی. منه شوزمانده شیطان خواهلرایدی غوث نینگ قولاغیگه قه یسی‌نرسه دیسه، لیکن اونگه
فرصت بیرمه‌دی وتیر لیکده‌یاش لرینی اریتدی. وبیرجوره کوزنی کوردی، آنه سینی کوزلریگه
اوخشه‌ب کتاب نیگ یوزیدن اونگه قره‌یدی.

غوث علاقه مند لیک بیلن سوره دی: « سین کیم سن ؟ »

کوزلر دن جواب کیلدی: « السلام وعلیک غوث جان، مین الفبا حرف‌لریدن بیری وسینی
اورتا ضینگ‌ن. مینینگ آتیم « ایککی کوزلیک ها» دور.»

غوث تعجب بیلن اونینگ سلامیگه علیک دیب سوره دی: « سین مینی قچا ندن بیری تا نیسن ؟»

« ایکی کوزلیک ها» جواب بیردی: « اوچ ییل دن ایلگری بیر ینچی صنف دن » غوث ینه هم تعجب قیلدی وایتدی: « مینی ایسیمگه کیلمبدی !»

« ایککی کوزلیک ها » نینگ یوره‌گی غوث گه کوییدی وا یککله کوزیبی اونینگ کوزیگه تیکدی: « غوث جان، سین توغری آیته سن، مین حاضرگه چه سین بیلن سوز لشگن ایمس اید یم. توغری سینی آیتسم حاضرگه چه مین سینی تانیدیم، لیکن اورتا غیاگ بولمدیم. سین شیطان بیلن اورتاقلیک قیلرایدینگ ومینیگ ایسه شیطان دن یمانیم کیله‌دی. »

کم قالبیدی غوث « ایککی کوزلیک ها» دن خفه بولسه. لیکن« ایککی کوزلیک ها»، آیتدی: «غوث جان، حنه بولمه، سین اوزمان لریخشی کیشی بولیش وبیلمه‌گن نرسه لریگنی اورگه نیش اوچون کوشش قیلمس ایدینگ. شیطان سینی قوریمس ایدی. سینی گناهینگ ایمس ایدی .»

غوث آیتدی :

« مین حاضر اوقتوچی نینگ سوزیگه قیلدیم با شته تبل وبیچاره دا لمیمن . مین او ز یمنی اوزگره من ویخشیراق توزته من . »

« ایککی کوزلیک ها » غوث نینگ سورلرینی پسند قیلدی وآیتدی: « شواوچون مین سین بیلن سوزله دیم واورتاغینگ بوله من. بیز لرهمه میز یلغوزگینه هرکون بیرینگی نرسه نی‌اورگنگن باله لربیلن سوزلیمیز واورتاق بوله میز . »

غوث ینه هم تعجب قیلدی وسوردی: « الفبا نیگ همه حرف لری اگر خواهله گن بولسه‌لر کیشی بیلن سوزلیاله دیلر واورتاق بوله دیلر ؟ »

« ایککی کوزلیک ها » ایتدی: « هه، حاضر همه میزسینینگ اورتاغینگ بولگن میز وسین اوزینگ همه بیلن گپ له شه سن .»

او زمان یکه یکه کتاب حرف لرینی قول لریدن توتیب غوث گه تانیتدی. بوتون حرف لرسلام بیرد یلر. وغوث همه نینگ سلامینی علیک دیدی. سونگ منه شوگون لرده تانیلگن حرف لر خوشلیک بیلن آلدین کیلد یلر وغوث گه سلام دیدیلر وغوث اولرنینگ سلام لریکه علیک دیدی.

اوندن سونگ « ایککی کوزلیک ها » تولیق محبت بیلن غوث گه شرح بیردی : « اوتمیش لر، اوتمیش لرایدی وبیزلر بیرینچی‌قتله اوزیمیزنی همه‌دن کوپراق ایش لی و کوچلی راق کیشیلرگه کورستدیک واوندن کیین انسان لرنینگ دوستی بولدیک وحاضر یخشی و یمان گپ لرنی تاپگنیمیز ده بیر بیر اویمیزگه قولیمیزنی بیره میز واوندن کتاب لر توزه‌له دی. یخشی کتاب لر یخشی باله لراوچون وبوتون یخشی لراوچون. وبوقولینگده گی یخشی کتاب نی‌سینگه توره‌تگن میز تاسینگه شفقتلی اورتاق بولسین. »

غوث اوری بیلن اویله دی : « حقیقت ده‌هم مین حاضر کتابیم لی کوپ یخشی کوره من، لیکن اوندەی اورتاق ایدی که مین بیلن سوزله میدی! »

او منه شو سوراغ گه اویله یدیگن حالده بیر دول آته سینی قولی دکه آرا ملیک بیلن کور- لرینی اوستیگه قوییلدی. و قول لرنینگ ایگه سی عـ ث د ن سوره دی : «آیته آله سن می بوکیمنی قوللری دور ؟ »

غوث بیلدی او بیلن قیسی کیشی هزیل قیله دی. او هم کوشس قیلدی قول نی ایگه سینی کوریش دن آلدین اونی‌تانیسیس .لیکن هنوزهیچ مرتبه اینگن ایمس ایدی‌که قول کوره نینگ اوستیدن کوته- ریلدی. کتاب غوث، نیگ یوزیگه کولیب ایتدی. « اور تاق حان، مین دن خفه بو لمسلیگینگنی بیلدیم، سین بیلن هزیل قیلدیم .»

غوث کتاب‌نینگ‌کورگن‌دن‌کوپ دن کوپ قوانیب خواهله دی حوسلیگدن‌ه‌وا گه اوچسه. کتاب گه سلام بیردی و کتاب اوبی سیویب آیتدی: « اور تاق جان، مه شو اوقیتو چیلر سیزلر گه بیتکیز گن سو ر لر نی مین سین و باشقه باله لر گه بومید بولمسلیک لرینگسیز ا و چو ن پیا م قیلگن ایدیم. ایش نی یریم بولگه قویمنگلر واوزلرینگیزنی اور گریبگلرو یحشی‌راق توزه‌تینگ‌لر .»

غوث خوشلیک دن کویلـکه سیغمه یدیگن‌حالت ده کتاب‌دن‌ایسته‌دی « »بهـ ان‌اور تاق سین بیلگیل خدا، بشقه‌آلدیمدن‌کیتمه‌ومینگه‌یار دم‌بیرگین ،نیگه‌که‌شیطان‌خواهله‌یدی مینی‌تبل توره‌تسه .»

کتاب عوث گه آیتدی: مین کیشی بیلن اور تاق بولگن صورتیم ده قیامتگه اوبی یکه قویمیس. و اونگه یار دمله شه من و شیطان سینگ قنده‌ی بوره گی دن قاچیریش‌نی اونگه اور گته من

غوث خوشلیک دن‌قت‌قت کولدی و قیسی نرسه آیتماقچی‌بولدی« لیکن کتاب‌اونده ن هرکون

ورزش قیلسین و سپورت ساعت‌لریده صنف داشلری و اوقتوچیسی بیلن بیرگه بولسین دیب استه دی غوث نینگ یوره‌گی خوشلیک دن قوقلندی. صنف دن چیقیب اوقتوچی و صنف داشلری تمان چاپدی .

اوقتوچی غوث نینگ کور گندیک بیلدی که او کوندن کونگه او زی‌نی یخشیراق کیشی توزه‌ته دی . و بیلدی که یوره‌ك کوزی آچیله‌دی. لیکن یه هم اوندن سوره دی :

« قنده‌ی سپورت گه کیلدینگ ؟ »

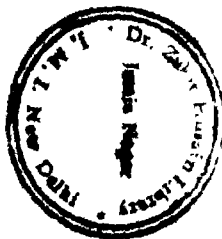
غوث آیتدی: اور تاغیم ورزش قیلیشیم‌نی هم ابسته دی. کتاب غوث بیلن اور تاق بولگیسی اوقتوچی بیلدی. لایق باله لر هم غوث نینگ اور تاغینی کیم لیگی‌نی بیلدیردی‌لر. همه قوواندیلر اوقیتوچی غوث‌گه قوتلوق بولسین دیدی او اونینگ سیودی. اول نمره میزو بوتون لا یق باله لر اونگه اور تاقلیك قولینی بیر دیلرو اونگه قوتلوق بولسین دیدیلر .

مکتب نینگ زنگی جر نگگیله دی و بیرینچی ساعت سپورت ایدی و صنفیمیز « قوی و بوری » او ینی نی اجرا قیلر ایدیلر. اویین غوث نینگ قتنه شیشی بیلن باشله ندی، لیکن تنبل باله لر حیران بولگن ایدیلر و غوث نینگ سوزیدن هیچ بیلمه دیلر .

یخشی باله لر ،

منه شو حاضر شو متل نینگ سیز لر گه یاره یدیگن چاغیمده مکتب نینگ با غچه سیده «پروفیسر غوث» المه درختی نینگ آستیده اولتیر گن‌من. اگر سیز لرهم بیر اریاز فصلیده مکتبمیز گه مهمان بولدینگیز ، شو درخت نینگ شیرین و چیر ایلی المه لریدن سیز گه هم بیره میز .

غوث نینگ آتینی کیره‌ك که او زینگیز هم ایستگن بولسنگیز ، چونکه او کوپ زمان لردن بیری پروفیسر بولگن. شیطان نینگ یوره گی دن قووگن ، کوزو یوره گی آچیغ دور و کوشش‌لیك باله لرگه کتاب یازه دی .

داکتر جلال‌الدین صدیقی

پرابلمهای تاریخ نویسی درافغانستان

کشور عزیز ما افغانستان از نگاه وضع جغرافیایی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور نا همگون است که این امر بیشتر بر موقعیت جغرافیایی و اوضاع و احوال ساختمان طبیعی و انسانی این خطهٔ باستانی توجیه و تفسیر میگردد.

بدین معنی که کشور ما با موقعیت ویژه جغرافیاییش که در سر چهار راه مهاجرتهای اقوام و قبایل قرار داشته ، همواره وسیلهٔ بر خورد و انتقال مدنیتها و فرهنگهای گونا گون بوده است و با موجودیت ساختمان طبیعی ویژهٔ آن زمینهٔ خوب برای حفظ آثار گونا گون مدنی و فرهنگی از اشکال ابتدایی گرفته تا ویژه گیهای پیشرفته و پر رونق آن فراهم آورده است .

در کشور عزیز ما که در واقع در قلب فلات بزرگ آریانا قرار گرفته است، طی زمانهای دراز اقوام، قبایل و ملیتهای گوناگونی حیات به سر برده حیات به سر میبرند که هر یک در کالبد مادی و معنوی خود با آفرینشهای مادی ومعنوی وهنری دست یافته اند که همواره مسیر تکاملی داشته در آن مردم گونا گون از هند و چین گرفته تا اندلس و روم و یونان و غیره نیز دست داشته اند که این خود خصلت همکاری بین خلقها و مردم سر زمینها ی قریب و بعید را نشان میدهد ، از این جاست که به اساس احترام به همه دستاوردهای مردم و سر نوشت تاریخی و تکامل و بافت اجتماعی آنان میتوان ارزشهای مترقی ،تکاملی و تاریخی مردم را روشن و آشکارا بررسی کرد که این کاریست بس سنگین که دو پرابلم اساسی رابرای مؤرخ امروزی ایجادمیکند.

نخست بررسی واقعیتهاست که متکی بر اسناد و مدارک مـادی و معنوی بوده آثار کهن ساختمانها، و تمام بقایای مادی و آثار کتبی اعم از کتب و اسناد آرشیفی و امثال آن را احتو میکند. حوادث تاریخی که در محدودهٔ زمانی و مکانی اتفاق افتاده اند همه واقعیتهایی میباشند کا باید ثابت شوند و به محک آزمایش در آیند و تحقق یابند. پروبلم دیگری که برای مؤرخ عصر ما مطرح است این است که وقایع تأریخی مولود ماهیت و عللی است کـه شالودهٔ آن وقایع را تشکیل میدهند .

از اینجاست که مؤرخ متوجه میشود که در پس معلومات ظاهری حوادث تاریخی، اساسی معقول و باطنی نهفته است که اگر درست شناخته شود، میتواند چون وچرا ها را توضیح دهد و اطلاعات ظاهری را قابل فهم سازد .

ابن خلدون در میان محققان علوم تاریخی پی برد که دو جنبه از تاریخ با هم ارتباط بسیار نزدیک دارند: «برای پی بردن به علل وطبیعت رویداد های تاریخی انسان باید کار را از اطلاعات درست آغاز کند؛ ولی برای آنکه بتواند اطلاعات در بارهٔ رویداد ها را تصحیح کند و درست را از نادرست باز شناسد، باید طبیعت و علل آنها را بداند.» (۱)

از ورای همین مطالعات دومین بود که دانشمندان علوم تاریخی دریافتند که: «کار عامل اصلی در مسألهٔ تکوین و جدا کردن انسان از قلمرو حیوانات» بوده است .

در مورد مطالعات منابع تاریخی کشور در طول تاریخ ـ چه از رهگذر حدود سیاسی تحولاتی پذیرفته است، وچه از نگاه منابع انسانی و تولیدی به دگرگونیهایی مواجه بوده است ـ هنوز پرابلمهایی موجود است وآن شناخت کافی ووافی این منـابع و تصنیف و تشخیص دقیق آنها میباشد. ما در جملهٔ منابع تاریخی خود باید هم به تمام آثار و بقایای فرهنگ مادی کهن آشنایی کامل پیدا کنیم و هم از منابع ذهنی و نقلی، منابع تصویری و ترسیمی و منابع کتبی و مدارک آرشیفی تصور کاملتری کمایی کنیم که هر یک از این منابع مستلزم پژوهش کامل و عمیق وهمه جانبه است که مؤرخان ما بدان سخت نیازمند بوده همواره در این زمینه به پژوهشها و بررسیها و احیاناً انتقاد هایی پرداخته اند. غالباً منابع کتبی تاریخ سیاسی را در نظـر داشته اند درصورتی که بخواهیم تاریخ اجتماعی و مـردمی تنظیم کنیم باید از لابلای انبـوه منابع کتبی، مطالبی را دست چین نموده مجدداً به تألیفاتی از این دست اقدام نماییم .

مرحوم کهزاد مورخ برجستهٔ معاصر کشور ما بیان داشته است که اسناد ومدارک ونوشته‌های اصیل گذشته « برای ما وملت ما که عموماً عادت به یاد داشت واقعات نداشته و نداریم کمال اهمیت دارد » و« تجسس در زوایای تاریخ برپایهٔ اسناد ومتون خطی متکی باشد کاریست نهایت ضروری‌که باید با سراغ منابع در موضوعات مختلفه نوشته شود، و زمینه برای‌نگارش تاریخ مملکت از هر حیث آماده گردد.» (۲)

مشکل دیگری که در طی تاریخ معاصر کشور، محققان ما بدان مواجه گشتند همانا جعل متون دروغین تاریخی بوده است که مرحوم عبدالحی حبیبی،که خود مستقیماً از نزدیک بدین مسأله آشنایی داشته است ، چنین توضیحی را بیان داشته : « در عهد ظاهر- داود» « مجالس تاریخ...بر تاریخ و ادب دیکتاتوری میکرد و مقصد تاریخی را در تحت اغراض مخصوص اکسپلایت (استثمار) مینمود، و علم را دستخوش مقاصد فردی خاندانی قرار میداد.»

سرقت آثار تاریخی نیز در این عهد باب روز بود، چنانکه همان استاد فقید یاد شده ،گوید: «قسمت هیاطله در تاریخ قبل از اسلام که مرحوم شاه عبدالله بدخشی نوشته بود، بالاخر به نام شخص دیگر چاپ و نشر شد. » و نیز بنا بر قول مرحوم پوهاند حبیبی حلقه های پژوهشی عهد ظاهر- داود « بسی از مسایل واقع و مسلم تاریخ را به علتی که آنهم فی بطن الامر بوده، از صفحات تاریخ ردو دندی. » (۳)

مشکل دیگری که مؤرخان مابدان مواجه هستند ، پرابلم دوره بندی تاریخ کشور است که بدان‌بایدتوجه‌ویژه‌یی مبذول گردد. مؤرخان ماتحت تأثیرروشهای تاریخ نگاری‌گوناگون قرار گرفته دراین زمینه هنوز به اصول کلی مجاب نشده‌اند؛ ولی باتوجه به پژوهشهایی که دراین زمینه انجام شده است، باید بدان عطف توجه به عمل آید.

چنانکه معلوم است بعد ازاین که انسان به مرحله‌یی ازرشد وتکامل دست‌یافت، به ساختن افزار وآلات وتأمین نیازمندی خویش درزمینه های‌گوناگون ودرشرایط محیط اقتصادی و اجتماعی وجعرافیاییش دست یازیدکه ازروی آن دانشمندان باستانشناس تاریخ زنده‌گی انسان کهن رابه سه دورهٔ مهم تقسیم کرده‌اندکه عبارت است از : دورهٔ قبل از عهد سنگ ، دورهٔ سنگ،که این‌خودبه دورهٔ عهدسنگ قدیم وسنگ جدید تقسیم میشود، ودوران فلزات که

شا مل دورهٔ مس ، دورهٔ مفرغ ودورهٔ آهن میگردد ، امادوران تاریخی حیات انسان ازایجاد خط آغاز میابدکه انسان قادر میشود بعضی پیشامدها را برروی سنگ ، خشت وسایر چیزها بنویسد. بعد از دوزان کهن ، تقسیم بندی تاریخی چنین صورت گرفته است: از سال ۳۹۵ تا سال ۱٤٥۳ م . شامل قرون وسطی میشود که درطی این سالها د و لت ر و م تقسیم شده دولت روم شر قی منقرض میگردد . به زعم مؤرخان بورژوازی در طی ایـن دوران است که وحشیان برکشورهای اروپایی مسلط میشوند وتمدن در آن قاره تنزل میابد وانحطاط به تمام شوون زنده‌گی مدنی، اجتماعی وسیاسی آن قاره رومی آورد.

دوره‌یی ازتاریخ راکه بین سالهای ۱٤٥۳م. (سال فتح قسطنطنیه) وسال ۱۷۸۹م. (سال انقلاب فرانسه) قرار دارد قرون جدید میگویند. دراین دوره کشورهای اروپایی درخط نهضت علمی‌وصنعتی افتاده باکشف‌راههای بحری، قاره‌های جدیدی‌راشناختند. دورهٔ بعداز انقلاب ۱۷۸۹م. فرانسه راقرون معاصر به قلم آورده‌اند.

واماتاریخ نگاری مترقی‌درچگونه‌گی رشد وتکامل انسان دوران بسیار طولانی‌رامدنظرقرار داده است که در طی‌آن دورا ن وباشرایط نخستین وجود وضرورت به‌کـار جنس فوق العاده انکشاف نیافتهٔ میمون انسان مانند توانست بارفتارمستقیم واستفادهٔ زبادازپایهایش « گام فیصله کن درراه انتقال از میمون به انسان» رابر دارد . واین دورهٔ طولانی تکامل را جیالوجستان دورهٔ سومی تطورمینامندکه احتمالاً درآواخراین‌دوره دریک سرزمین‌گرم به‌گمان غالب‌دریک قارهٔ وسیع ، که امروز در زیربحرهند قراردارد، حیات میمون انسان مانند تحقق پذیرفته است. (٤)

همچنین‌مؤرخان‌جامعه‌گرا ، که اساسگذار علم تاریخ شمرده میشوند ، سیرتکامل اجتماعات بشری راباتوجه به نظام اجتماعی- اقتصادی جوامع مختلف به پنج دورهٔ تقسیم کرده‌اند: نظام اشتراکی‌اولیه، برده داری، فیودالی، سرمایه داری‌وسوسیالیزم. این مؤرخان ازنظرکرونولوژی نیز بدین نکته توجه داده عهد باستان، قرون وسطی، عصر جدید وعصر نوین را دردوره بندی تاریخ پذیرا شده اند.

این مؤرخـان تاریخ‌عصر جدید را به دو بخش تقسیم میکنند : یـکی پایان قرون وسطی و آغاز انقلاب بورژوا یی انگلستان در قرن هفدهم تا انقلاب فرانسه در قرن هجدهم است، یعنی

از سال ۱۶٤۹م. که نقطهٔ اوج انقلا ب بوده است تا کمون پاریس در سال ۱۸۷۱م . را احتوا میکند. دوم سالهایی را در بر میگیرد که از کمون پاریس در سال ۱۸۷۱م. آغاز یافته تا انقلاب کبیر اکتوبر در سال ۱۹۱۷م . ادامه میا بد .

دوران بسیار مهم دیگر تاریخ عصر نوین میاشد که از انقلاب کبیر سوسیالیستی اکتوبر شروع شده تا امروز را در بر میگیرد . و.ا. لینن با توجه به اهمیت جهانی انقلاب اکتوبر متذکر شده است : « امحای سرمایه داری و اثرات آن وهمچنین ایجاد قوانین و شالودهٔ جامعه کمونیستی از مضامین دوران نوین است. » (۵)

«این دوره که بحران سر مایه داری را در پی داشته است شامل چند مرحله میشود : نخست مرحلهٔ پیروزی انقلاب کبیر اکتوبر است که عبارت از مبارزهٔ نخستین کشور سوسیالیستی ـ اتحاد شوروی ـ علیه نظا م جهانی سرمایه داری بود. این مرحله به سه دوره تقسیم میشود :

۱ـ سالهای ۱۹۲۳ـ ۱۹۱۷م. دوران اعتلای انقلابی ، ۲ـ سالهای ۱۹۲۹ـ۱۹۲٤م. دوران تثبیت نا استوار سرمایه داری، ۳ـ سالهای ۱۹۳۹ـ ۱۹۲۹م . تشد ید تضاد های سرمایه داری، قوت گرفتن تزلزل اقتصادی و مبارزهٔ طبقاتی ، سالهای آستانهٔ جنگ جهانی دوم.»

« مرحلهٔ دوم در روند جنگ جهانی دوم گسترش یافت . انقلابهای دموکراتیک ملی و سوسیالیستی در پاره‌یی از کشور های اروپایی و آسیایی پیروز شد. مشخصهٔ اصلی این مرحله عبارت است از این که سوسیالیزم از سرحدا ت یک کشور گذشت و به نظامی جها نی تبد یل گردید . سیستم استعمار ی زیر ضربات جنبشهای آزادیبخش ملی شروع به از هم پاشیدن کرد . در اثر محدود شدن دایرهٔ حکمرانی امپریالیزم ، تضادهای اساسی آن با ز هم عمیقتر شد.»

« سومین مرحلهٔ بحران عمومی سرمایه داری از نیمهٔ دوم سالهای ۱۹۵۰ م. شروع شد و هم اکنون نیز ادامه دارد. این مرحله بر خلاف مراحل دیگر بدون ارتباط با جنگ جهانی ایجاد شده است. مهمترین نشانهٔ مرحلهٔ سوم تضعیف بیش از حد امپریالیزم و قدرت گرفتن نظام جهانی سوسیالیزم و تقویت همبسته‌گی و نفوذ بین‌المللی آن است . هم اکنون امحای کامل نظام استعماری در حال انجام میباشد.» (٦)

آکنون که از دوره بندی تاریخی مترقی و بورژوازی اندکی آگاهی حاصل شد به دوره بندی تاریخ کشور خود میپردازیم . در این باره پژوهشگر را ستین قرن حاضر و تحلیلگر علوم تاریخی احسان طبری نظریات بسیار علمی و عمیقی را ابراز داشته است که با ویژه گیهای گذشتهٔ کشور ما نیز مطابقت کلی و علمی به هم میرساند. او مینویسد که: « باید نخست مسألهٔ دوره بندی تاریخ کشور ما بر اساس قوانین عینی تطور اجتماع و مسألهٔ بیان مختصات هردوره حل شود . تاریخ نویسان ما دوره بندی تاریخ کشور را بر اساس سلسلهٔ شاهان یا ایلغار، اقوام و قبایل بیگانه نهاده اند. مسلم است که تحول سلسله های سلطنتی و یورش اجنبی را پایه گرفتن کاریست آسان ؛ ولی کم مضمون و نادر است . معیار صحیح دوره بندی علمی توجه به تحولات سرشتی و بنیادی جامعه، پایه گرفتن تطورات اقتصادی و اجتماعی است. »

« جامعهٔ کشور ما نیز تابع همان قوانین عالیست که جوامع دیگر انسانی برحسب آنها وبه مقتضای آنها تطور و تکامل یافته اند . طی قریب هفت هزار سال تاریخ در کشورما، که در تضاعیف آن اقوام وقبایل گوناگون، ازنژادهای مختلف آریایی وسامی، ترك ومغول وغیره به فلات ایران یورش برده، یاکوچیده به تدریج باساکنانش درآمیخته اند، حیات مادی جامعهٔ ما، ازجهت ماهیت خود، همان مراحل را پیموده‌است، یعنی درآغازنظام طایفه‌یی وپدرشاهی (پاتریارکال)، به‌تدریج جای‌نظام‌کمون اولیه را میگیرد، سپس برده داری رخنه میکند وبسط میابد وآنگاه فیودا لیزم یانظام اشراف وملاکان زمیندار ورعایای سربه فرمان آنها مستقر میگردد . منتها باید به خوبی در نظر داشت که توالی این اشکال عمدهٔ اقتصادی و اجتماعی دارای ویژه گیهای مهمی است که در بروز آنهامختصات جغرافیایی وتاریخی مؤثربوده است. مثلاً نظام برده‌گی درکشور مابدان شکل کلاسیک که دریونان وروم دیده میشد وجود نداشته رژیم برده داری تحت‌تأثیرتسلط قوی وعمیق مقررات پاتریارکال بیشتر جنبهٔ برده‌گی‌خانه گی به خود گرفته است وحتی قرنها پس ازبسط مناسبات فیودالی این برده‌گی‌درمقیاس‌وسیع دراین کشور باقی بوده‌است. شاید بتوان گفت که نظام برده‌گی درکشور مانوعی سیر خفی داشته‌درمتن نظام پاتریارکال و سپس فیودال خود رانهان کرده بود.

و اما فیودالیزم درکشور مانخست دارای این خصیصه است که سخت به طول انجامیده عمرآن « ابدیتی» رادر برگرفته است. ویژه‌گیهای اقتصادی واجتماعی فیودالیزم کشوربسیار

است وبافیودالیزم کلاسیک فرانسه ودیگر کشورهای اروپای غربی تفاوتهای جدی نه درماهیت بلکه دراعراض، دارد. طی هفده قرنی که فیودالیسم درمیهن ما استوار بود، سیمایش یک سان نماند ودر آن دگرگونیهای مهمی روی داد. میتوان ازقرن سوم تاقرن هفتم وهشتم میلادی را دوران پیدایی، بسط واستقرارتدریجی نظام فیودالی وتجزیهٔ مالکیت مشاع پاتریارکال درده وتبدیل دهقانان آزاد به رعایا شمرد. ازآن زمان تاقرن چهاردهم میلادی فیودالیزم راه نضج واعتلای خود راطی کرد وسر درنشیب نهاد. ایلغارمغول، بحران فیودالیزم راتشدید کرد وآن رابه سوی انحطاط برد.

ازآن هنگام تاقرن کنونی دوران انحطاط وبحران عمیق ومکررژیم راکد فیودالی ودوران تجزیهٔ دردناک پیکر اجتماعی است.

شرایط جغرافیایی کشورما، دشواری مسألهٔ آب، وجود دایمی قبایل چادرنشین وکوچنده درکنارمردم ساکن درده وشهر، گذار دایمی قبایل آسیایی جویای چراگاههای حرم ازکشور ما، به نوبهٔ خود عواملیست که درسیر تکامل جامعه اثرات عمیق خود راباقی گذاشته است.

با در نظر گرفتن نکات فوق بدین نکته نیز باید توجه داد که سرا سر تاریخ دیرین کشور ماازنبردهای تلخ ودشوار مردم، نبرد علیه طبیعت ناسازگار، نبرد علیه مهاجمان یغماگر و استیلاجو، نبرد علیه شاهان وحکام واشراف ستم پیشه، نبرد علیه جهالت پروران و خرافه گستران مشبوع است وازدوران این پیکارهای سخت بارها وبارها مردانی با صفات بزرگ انسانی وعقلهای روشن وعزمهای آهنین برخاسته اند وبرای استقلال، آزادی، تکامل معنوی. حریت فکری و وارستهگی انسانی به سختی رزمیدهاند.» (۷)

پرویلم اساسی دیگر درتاریخ کشور ماتشخیص وبررسی چگونهگی ایجاد دولتها ازآغاز تاعصر نوین است که بنابر تحلیل پایه های پژوهشی مترقی باید مورد بررسی مستند ومستدل قرار گیرد، چنانکه تاریخ نشان میدهد دولت به حیث ماشین خاص جبربالای انسانها، تنها درجایی وزمانی به وجود می آید که جامعه به طبقات تقسیم میشود، یعنی دولت عبارت ازا ماشینی بوده است که بنابر طبقات وابسته بیک جامعه را تحت یوغ وتسلط یک طبقه قرارمیدهد

ز این ضرورت تشکیل دولت زمانی به وجود آمد. که طبقات برده دار به فکر استحکام قوام موجودیت خود افتادند ... همان بودکه دولت به وجود آمد... اشکال مختلف دولت در زمان قدیم وجود داشت. تفاوتهایی دربین رژیمهای سلطنتی وجمهوری به میان آمد، تفاوت میان ا ر ستو کر ا سی و د مو کراسی ظهور نمود . در حقیقت اشکال اداره خیلها از هم متفاوت بودند؛ مگر حقیقت موضوع همان بود که بردهها فاقد هرنوع حقوق بودند وهمان قسم به حیث طبقهٔ محکوم باقی ماندند وحتی انسان شمرده نمیشدند، عین حالت رامادر دولت سیستم سرواژبا اندکی تفاوت مشاهده میکنیم. درزمانی که دولت به شکل منظمی وجود نداشت، جا معه توسط نظام پدرشاهی یاطوری که بعضاً آن رابه نام خاندانی یاد میکنند، اداره میشد که بقایای زمانهای اولیه درزندهگانی زیادتر خلقهای امروزهم باوضاحت کامل باقی مانده است...(۸)

ازسوی دیگر، دربارهٔ طرز ادارهٔ دولت در آسیا نظریهٔ دا نشمند برجسته وجامعه گرای راستین ، یعنی کارل مارکس را باید خط مشی تاریخ نویسی خویش قرار دهیم و از این طریق مشکلات تحلیل تاریخ نگاری راحل کنیم. کارل مارکس دراین زمینه چنین مینویسد: « درآسیا، درزمانهای بسیارقدیم که حالا یاد آنها ازحافظه زدوده شده، قاعدتاً سه رشته اداره وجود داشت: اداره مالیاتی یا ادارهٔ مربوط به تاراج نمودن خلقهای خودی ، ادارهٔ حربی یا ادارهٔ مربوط به غارت وتاراج نمودن سایر خلقها وبالاخره ، ادارهٔ فواید عامه .»

« شرایط اقلیمی، خاصیت مختص به خود اراضی، خاصتاً موجودیت ساحه ها ی خیلی وسیع و پهناور دشتها و بیابانهایی که از صحرای اعظم شروع شده ازراه عربستان ، فارس ، هند وستان تا تارستان و تا سطوح مرتفع کوهستانی فلات آسیایی امتداد دارد باعث شده تادر مناطق مذکور سیستمهای آبیاری مصنوعی باحفر کانالها وتأسیسات آبیاری، که اساس زمینداری شرقی راتشکیل میدهد، به وجود آیند. چنانکه در مصر وهندوستان، همچنان در بین النهرین، فارس وسایر کشورها ازسیلابها وآب خیزیها برای بلند بردن حاصل خیزی زمینها و کشتزارها استفاده میشد؛ از سطح عالی و بلند آب برای پرساختن کانالهای تغذیه کنندهٔ سیستم آبیاری استفاده به عمل می آید. این چنین ضرورت بارز استفادهٔ صرفه جویانه ودسته جمعی ازآب ...؛ در شرق خواستار آمرانهٔ دخالت قدرت مرکزی حکومت بود . وظیفهٔ اقتصادی که تمام

حکومتهای آسیایی به اجرای آن مجبور بودند، مخصوصاً وظیفهٔ تنظیم فواید عامه از همین جاناشی میشود .»

« این چنین یک سیستم بلند بردن مصنوعی حاصل خیزی زمین، که مربوط به فعالیت دولت مرکزی بود، درصورت مناسبات غیردقیق حکومت نسبت به کارهای آبیاری وخشک ساری یا تبلا قها آ نا معد و م میشد ، بـر حقیقتی که روشنی انداختن بـر آ ن به شیوهٔ د یگری نا ممکن است ، روشنی میاندازد و آن حقیقت این است که ما اکنون رقبه ها و ساحه های کامل را که زمانی زمینهای آباد و حاصل خیز بوده به طور عالی مورد بهره برداری قرارداشتند، به صورت بایر ، بیثمر ، بیابان و متروك مشاهده میکنیم... این چنین یك حقیقتی است که توسط آن بر حقیقت یا فاکتی حاکی از اینکه یك جنگ خانمان سوز و ویران کن میتوانست کشوری ر برای صد ها سال آینده به شهر خا مو شا ن و بی جا ن مبد ل سا خته تمام تمدن آن را بر باد فن دهد، روشنی انداخته میشود... لیکن چنانکه معمولاً واقع میشود، زمین‌داری وزراعت در دولتهای آسیایی در شرایط روی کار آمدن حکومت دیگری سر از نو احیا میگردد، دراین جاحاصلات زراعتی مربوط به خوبی و بابدی حکومت است، مانند اینکه در اروپا حاصل مربوط به خوبی ویاخرابی هوا و اقلیم است.» (۹)

همچنین دولتها یی که در طول تاریخ در کشور ما تشکیل یافته بعضاً ماهیت قبیله یی داشت است که چنین دولتهایی نظر به پژوهش پژوهشگران جامعه گرا در تحلیل حوادث تاریخی باید در نظر گرفته شو د . بدین گونه که « اتحادیه های قبیله‌ها، قدیمترین و ابتداییترین شکل دولتها هستند ... هستهٔ مرکزی این اتحادیه‌ها وفدارسیونهارانیرومندترین وپرجمعیت‌ترین قبیله ها تشکیل میدادند. در بزرگترین طایفهٔ این قبیله فرمانروایی انتخاب میشد که غا لباً وظا یف سر کردهٔ سپا را نیز به عهده داشت. قدرت فرمانروا رفته رفته موروثی میشد. تشکیل اتحادیه های قبیله‌یی هم از طریق پیوسته گی داوطلبانهٔ قبایل وهم با اعمال زوربرقبایل ضعیفتر تحقق میافت. اتحادیه‌های قبیله‌یی فقط آغاز تشکیل دولتها بود.» (۱۰)

در ارتباط به مطالعات فوق باید بدین نکته ، که امروز در برا بر مؤرخان از سوی دولت مترقی ما قرار داده شده ، نیز عطف توجه کرد.

محترم ببرک کارمل فرموده اند: « در برابر دانشمندان علوم اجتماعی ، این وظیفه قرار دارد تا مساعی خود را جهت مطالعه و بررسی تاریخ افغانستان خصلت نیرو های محرکهٔ انقلاب ملی و دموکراتیک، روشن ساختن و توضیح پروسهٔ قوام ملت، مطالعهٔ لسان و فرهنگ و سنن ملی اقوام و ملیتهای مختلف کشور، مناسبات بین‌المللی کنونی در منطقه، تمرکز بخشند. » (۱)

بدین منظور باید تاریخ ملیتهای مختلف ساکن درکشور اعم از ملیت تاجیک، پشتون، هزاره، ازبیک، ترکمن، بلوچ ونورستانی روشن‌گردد ومطالعه شود که این خود مسایل جدیدی را دربرابر مؤرخان قرارمیدهد. به طورمثال هرگاه مابخواهیم وضع‌مردم خود را درقبل از انقلاب ملی ودموکراتیک ثور بررسی کنیم، بـه قول ر.ا. اولیانوفسکی« لازم است ترکیب گوناگون نژادی (اتنیک)، موجودیت اختلافات متعددبین ملیتها وقبایل را،که درنهایت امر نتیجه ومولود عوامل اجتماعی وهمچنان سیاست خاندان سلطنتی حاکم درجهت تأمین بـدون قید وشرط موقف تفوق طلبانهٔ ارستوکراسی فیودالی قبـیله یی و بورژوازی بزرگ تجاری در دستگاه دولتی بود، در نظرداشته باشیم .» (۱۱) همچنان به قول همان مؤرخ درافغانستان قبل از انقلاب ثور سطح تکامل مناسبات سرمایه داری فوق ـ العاده نازل بوده عـرصهٔ اساسی اقتصاد یعنی زراعت باقیودات متعددبقایای فیودالی وماقبل فیودالی دچاراشکال گردیده‌بود. درمناطق صعب العبور وکـوهستانی افغانستان مرکزی، درپـامیر افغانستان ودربین قبایـل کثیرالعده که درمناطق سرحدی باپاکستان مسکن گـزین انـد ، حتی مناسبات قومی وقبیله یی حفظ گردیده است، بسیاری ازمناطق افغانستان صرف به نام حکومت کابل کنترول میگردید ، وهمچنین نظام فیودالی درکشور ماچنان قوی بوده‌است که به قول اولیانوفسکی « طبقهٔ کارگر تحت تأثیر جدی روحیه قبیله‌یی ودهقانی قرار داشت .» (۱۲) درشناخت تاریخ گذشته وتحلیل آن به ویژه قبل ازانقلاب ملی ودموکراتیک ثور لازم است به طبقات، اقشار وارزشهای گوناگون موجود توجه نمود. درسند کمیته مرکزی ح.د.خ.ا. دربارهٔ بیستمین سالگرد ح .د .خ .ا . گروهها،طبقات، وارزشهای موجود درکشور قبل از انقلاب بدین گونه ردیف شده است که انقلاب ملی ودموکراتیک ثور همهٔ آنان را سرنگون ساخت . « اعیان واشراف فیودالی، نظام سلطنتی وبیروکراتیک، خصوصیات فیودالی وماقبل فیودالی (قبیلوی)، سرداران ال یحیی،

سرد خواران، ووجودگرایشهای انحرافی، قومی وقبیلوی، ملی، سمتی، ناسیونالیستی، گروهی، تمایلات اپورتونیستی راست وچپ، پسی میزم، ماجراجویی، کیش شخصیت پرستی .» (۱۳)

اکنون که مسایل متعددی درتاریخنگاری کشور خود رامطرح بحث قرار دادیم ، لازم است به مسألهٔ بسیار کلی وحاد دیگری نیز اشاره کنیم که مؤرخان کمتر به عمق آن ازخود توجه نشان داده‌اند وآن جنبشهای دهقانی ومردمی میباشندکه وقتاً فوقتاًدر تاریخ کشوربدان مواجه میشویم.

جنبشهای دهقانی درسراسر قرون وسطی کم وبیش باجنبشهای ملی برضد اعراب وسپس مغولان وبه دنبال آن علیه تاخت وتازهای نظامهای مستبد جوش خورده ، درنهایت خود در جنبش عمومی زحمتکشان زیر رهبری پیشه وران وتهیدستان شهری اوج گرفته است. برخی از این جنبشها، به خصوص آنها که برضد سلطهٔ اعراب است ، رنگ مذهبی میبابد وبه صورت خروج علیه مذهب رسمی عربی در میاید؛ چون جنبشهای « مقنع » درسالهای ۷۸۳ - ۷۷۶م . (۱۶۷-۱۶۰ ه.ق.) و« بابک خرمدینی» درسالهای ۸۳۷-۸۱۶ م . (۲۲۳- ۲۰۱ ه.ق . » در درآذربایجان؛ اما جنبشهایی که علیه مغولان انجام یافته در اثر تجاوز بی حد وحصری بوده است که توسط خوانین وسرداران مغول صورت میپذیرفته است . بعضی از این جنبشها به شکل جنبشهای دراویش وروحانی عرض وجود کرده است که لبهٔ تیز این جنبشها گاه متوجه غاصبین مغول وتاتار بود وگاه متوجه فیودالهاواشراف وروحانیون دست نشاندهٔ آنها. مانند جنبشهای سربداران درخراسان (۱۳۳۸ م. ، ۷۳۹ ه . ق .) ، مازندران (۱۳۵۰م . ، ۷۵۱ ه . ق .) گیلان (۱۳۸۰ م ، ۷۷۲ه . ق.) کرمان (۱۳۷۳م. ، ۷۷۵ه. ق.) ، سمرقند وحوزهٔ زرافشان (۱۳۶۵م، ۷۶۷ ه .ق .)

همچنین جنبشهایی نیزوجود داشته است که دررأس آنها روشنفکران ومنورین قرارداشته اند. علت آنکه چرا روشنفکران دست به قیام زده اند به اوایل نفوذ اسلام وعنصرفرهنگ عربی مربوط میشود. بدین ترتیب که چون اعراب درصدراسلام به غرور عربیت و عظمت وبرتری جویی دست زدند .

جمعی ازاهل فضل ودانش وقلم درخراسانزمین بانگارش کتابها ومقالات شیوا منکر فضیلت وبرتری عربها شدند، وبایاد آوری گذشته های نکبت بارعرب دردوران پیش ازاسلام وبیان

عظمت وشکوه دیرین خراسانز مین مردم‌را برضد عرب تهیج وتحریک نمودند ونیزبالترجمهٔ قسمتی از کتابهای خراسانی بیش از پیش عربهارا به ارزش ومقام علوم و ادبیات خرا سانیان آشنا ساخته فرهنگ آنان را تحت نفوذ علمی وادبی خود قرار دادند .

در رأس منورین اوایل قرن پنجم هجری قمری ، فردوسی شاعر توانا وحماسه سرای بیهمتاست که با سرایش شاهنامهٔ جاویدان خویش علیه تمام بیدادگریهای فرهنگی وعظمت طلبیهای نظامهای بدوی و ابتدایی به پا خاسته برمطلقیت مرکزیت فیودالی و تمرکز فرهنگ سراسری عصر و زمانش تأکید ورزید.

فردوسی (وفات ٤١٦ هـ . ق.، ١٠٢٥ م.) دربارهٔ وطندوستی وعشق به میهن چنین سروده است:

چو کشور نباشد تن من مباد	بدین بوم و بر زنده یکتن مباد
ز بهر بر و بوم وفرزند خویش	زن وکودک خرد وپیوند خویش
همه سر به سر تن بکشتن دهیم	از آن به که کشور به دشمن دهیم
جهان جوی اگر کشته آید به نام	به از زنده، دشمن‌بروشاد کام (١٤)

قیام دیگری که در رأس آن مرد دانشور وشاعربلند پایه یی قرار گرفته همانا قیام ربیعی پوشنجی است که از دست بیدادگری ملک فخرالدین (٦٨٤ تا ٧٠٦ هـ . ق .) کرت لب به شکوه و شکایت گشود و مجلس ترتیب داد و اشخاصی را تشویق کرد تا با هم یکدست شده دولت کرت را سقوط دهند. او خطاب به حضار مجلس چنین گفت: « اسامی شمارا در کرت نامه خواهم نوشت تا بعداز ما باز گویند که شاعری بوده از فوشنج هرات با چندین مرد مبارز نامدار و ازوچنین کارهای خطرناك در وجود آمد.» (١٥) ملك فخرالدین که از این موضوع باخبرشد، ربیعی پوشنجی را درسال ٧٠٢ هـ. ق. (١٣٠٢م .) به زندان افگند و همراهان او را سخت شکنجه داده به قتل رساند .

سیفی گوید: «... خطیب را (ربیعی پوشنجی را) دربند کردند و چند تن را از گرفتگان پوست کشیدند و قومی را گوش و بینی و انگشت ابهام ببریدند وجماعتی‌را چوب زدند.»(١٦)

در عهد گرگانیان هند به ویژه در عهد سلطنت اورنگزیب، ما قیام دیگری را مشاهده‌میکیم

که در رأس آن خوشحال خان ختک قرار داشت.

در عهد ظاهر- دا ود نیز شاعرانی بر خاستند و سخت به سیاست بی فرهنگی و ضد فرهنگی این زمامداران مرتجع اعتراض کردند، چنانکه فکری سلجوقی از ظلم و بیداد گری نظام فرسودۀ کهنه سلطنتی، که به حل هیچ مشکلی قادر نمیباشد، به کلی مأیوس میگردد، با نوای رسا، خواهان سقوط رژیم ظاهری میشود و با بانگ رسا چنین میسراید :

ای ققنس آتش نفس شور و نوا بنیاد کن   بکشای راه ناله را فریاد کن فریاد کن

رسم نوا آموختی، یک عمر خس اندوختی   آتش به این خاشاک زن، بیداد کن بیداد کن(۱۷)

اما مهمترین جنبشی که در تاریخ معاصر کشور مابه وقوع پیوست قیام خلقهای هزاره علیه رژیم امیر عبدالرحمن خان بود . چنانکه ف . انگلس میگوید : « لشکرکشیهای غارتگرانه، موقعیت سپهسالاران وپیشوایان رابازهم بلند میبرد وجنگ به مقصد غارتگری به حرفۀ دایمی تبدیل میشود. » (۱۸)

چنین امری درزمان امیرعبدالرحمن خان هم اتفاق افتاد ویک عده جنگهای غارتگرانه صورت گرفت که نتیجۀ آن قیام خلقهای ساکن درکشور ما وازجمله خلقای هزاره را موجب گشت.

کوتاه اینکه درکشورما درطول تاریخ چند نوع تضاد اجتماعی وجود داشته است: یکی تضاد نظام قبیله‌یی با نظام فیودالی و دیگری تضاد ذات البینی قبایل وتضاد ذات البینی قشرها وطبقات متضاد درنظام فیودالی بود که مؤرخان ما ناگزیر این پرابلمها رابابد در نظر بگیرند تا تاریخ کشورشان بامفهوم، عقلانی و علمی تنظیم گردد؛ اما آنچه در این جاقابل ذکر دانسته میشود، این است که تاریخ نگاری نوین ومترقی راه وروش اساسی، اسلوبی وعلمی را برای مامینمایاند. اندیشۀ مترقی مسایل تاریخی را طوری مطالعه میکندکه به قول و . ای. لینن« تنها وقایع گذشته راتوضیح نکرده، بلکه بدون هراس آینده رانیز پیش بینی نموده در راه‌تحقق آن فعالیت عملی وشجاعانه یی رادرپیش‌میگیرد.» (۱۹) ازاینجاست‌که اهمیت تاریخ‌نگاری مترقی‌مقام ومنزلت ویژه‌یی پیدا کرده برای هرمؤرخ و پژوهشگر راستین ماراهگشای مطلوب، منطقی وعلمی میشود.

زیر نویسیها

۱ـ رك: محسن مهدی، فلسفهٔ تاریخ ابن خلدون ، ترجمهٔ مجید مسعودی ، تهران : بنگاه ترجمه ونشر کتاب، ۱۳۵۲ ش . ص‌ص ۶۲ـ۶۳.

۲ـ رك: احمد علی کهزاد، در زوایای تاریخ معاصر افغانستان، ص‌ص ۱ـ۲.

۳ـ رك: آثار ونوشته های حبیبی، مکروفیلم، شمارهٔ ۱۰۰۲، بخش نسخ خطی کتابخانهٔ دانشگاه تهران، ش ۷٤، ص‌ص ٦ـ۷ .

٤ـ رك: ف. انگلس، نقش کار در پروسهٔ تبدیل شدن میمون به انسان، ترجمه به زبان دری، نشرات پروگرس، مسکو، ۱۹۸۱م. ص ۳.

۵ـ پ . م . کورمیچوف و دیگران، تاریخ عصر نوین از ۱۹۱۸ تا امروز ، ترجمهٔ محمدپیمون، چاپ آفسیت ریاست نشرات کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ، کابل، ۱۳۶۳، ج اول، ص٦.

٦ـ ایضاً، ص‌ص ۷ـ۸.

۷ـ رك: احسان طبری، مسایلی ازفرهنگ وهنر وزبان، تهران، انتشارات مروارید ، ۱۳۵۹ ش. ص‌ص ۱۹٦ـ۱۹۵.

۸ـ مارکس، انگلس، پیرامون استعمار، ترجمهٔ ن.ج. شینکاریری، مسکو، پروگرس ، ۱۹۸٤م. ص‌ص ۲۱ـ۲۲ـ۲۳.

۹ـ حمید حمید، علم تحولات جامعه، تهران ، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۲ ش. ص‌ص ۳۰۷ـ۳۰۸.

۱۰ـ رك: یاد داشت برکتاب تاجیکان، باباجان غموروف، برگردانندهگان، پوهاند داکتر جلال الدین صدیقی وروشن رحمان، چاپ پوهنتون کابل، جلد اول، بخش اول، سال ۱۳۶۳ ش.

۱۱ـ رك: ۱. اولیانوفسکی، انقلاب افغانستان در مرحلهٔ کنونی، چاپ مطبعهٔ دولتی، کابل، ص۳.

۱۲ـ ایضاً، ص‌ص ۱ـ۲.

۱۳ـ روزنامهٔ حقیقت انقلاب ثور، سال پنجم، شمارهٔ ٤۹۰ مؤرخ سه شنبه ۹ عقرب ۱۳۶۳ ش.

۱٤ـ رك: محمد حیدر ژوبل، تاریخ ادبیات افغانستان بعد از اسلام، بخش دوم، کابل، وزارت معارف، ۱۳۳٦ ش. ص ۵۰ .

۱۵ـ رك: سیمی هروی ، تاریخنامهٔ هرات، چاپ آفسیت تهران، خیام، ۱۳۵۲ ش. ص٤۵۹ .

۱٦ـ ایضاً ، ص ٤۵٦

۱۷ـ باباجان غفوروف، تاجیکان، چاپ پوهنتون کابل، به زبان دری ج. اول، بخش اول ص، ۸٦.

۱۸ـ مجلهٔ همبستهگی، سپتمبر ۱۹۸٤م. چاپ دری، نووستی، کابل، ش ۹، ص ۳۳.

داکتر خلیل الله خلیل

بررسی مختصر ریفورم جدید تعلیمی در اتحاد شوروی

سیستم آموزش وپرورش بنابرخصلت ملی ومردمیی که دارد، اهداف عمدهٔ آن راپرورش جوانان با دانش وسیع وغنای معنوی، رشد سالم، جهانبینی درست وپایدار درحیات روزمره وتسخیر قله های شامخ علم وفرهنگ غرض پیشرفتهای هرچه بیشتر رشد اقتصادی واجتماعی کشور تشکیل میدهد.

سیستم معارف دراتحادشوروی متوازن است، یعنی چه در مرکز کشور وچه در دوردست ترین محلات مطابق پروگرام درسی واحد، تدریس صورت میگیرد که این امربرای تمام شاگردان امکانات مساوی راجهت ادامهٔ تحصیلات عالی فراهم میسارد.

اگرپس منظر معارف اتحادشوروی، یعنی پنجاه سال گذشته ازنظر گذشتانده شود شعار عمدهٔ آن رامبارزه علیه بیسوادی تشکیل میداد، درحالی که به سال ۱۹۷۷م. تعلیمات متوسطهٔ همگانی واجباری اعلام گردید. امروز دراین کشورپنهاور هرنمرسوم، یعنی ۹۸ میلیو ن نفر مصروف تحصیل اند. شرایط تحصیل رایگان، برابر وکامل برای تمام ملیتهای ساکن کشور تأمین گردیده است.

درسال جاری تعیمی ۱۳۲ هزارمکتب تعلیمات عمومی درهای شان رابه روی ٤٠ ملیون شاگرد کشودند:

حزب کمونست اتحادشوروی به مقصد رشد هرچه بیشتر واکمال سیستم ملی تعلیم وتربیه وبه منظور پرورش بهتر جوانان، علاقه مندی‌هر فرد وخانواده ونیازمندیها اجتماعی واقتصادی ارتقای معنوی کشور ومتکی به تجارب سودمند ودستاورد های اساسی‌معارف کشور طی مصوبهٔ استقامتها، جهات اساسی رشد معارف رامشخص وبرجسته ساخت.

امااز آنجایی که ممیزه وخصلت کار کشور شوراها را قبل از تصمیم‌گیری نهایی، جمع‌آوری نظریات وپیشنهادهاوطرز تفکر مردم تشکیل میدهد، ریفورم جدید نیز تغییرات ودگرگونیهایی که درقبال خواهد داشت به همه پرسی قرارداده شده بیشتر ازسه ماه تحت غور و بررسی شورای پداگوژیک ملی قرار گرفت، سپس میسر دور ودرازی را ازطریق کولکتیف های تعلیمی، مؤسسات، مکاتب تعلیمات عمومی، مکاتب تخنیکی- مسلکی، مؤسسات عالی تعلیمی، انستیتوتهای تحقیقاتی، سازمانهای حزبی، اتحادیه های صنفی، وزارتها وادارات طی‌نمود که مجموعاً دریک میلیون وسه صد هزار محفل گردهماییها به ارتباط آن به تعداد هفت ملیون نفر به ایراد بیانیه ها و نظریات پرداختند. همچنان سیلی از نامه ها ومکاتیب اهالی بانظریات شان به آدرس کمیسیون مؤظف بیروی سیاسی کمیته مرکزی حزب کمونست، کمیته های حزبی، شوراها، مدیریتهای روزنامه ها ومجلات، رادیووتلویزیون سرازیر گردید. به‌تعداد یکصد وبیست میلیون نفردرجروبحث روی طرح ریفورم حصه‌گرفتندکه به خاطر توضیح بیشتر موضوع نقاط اساسی مورد جروبحث را طور موجز میتوان چنین برشمرد: محوراساسی صحبتها را ساختار جدید مکاتب وسن پذیرش اطفال به مکتب تشکیل میداد که البته نتایج وارقامی که از تجارب مؤسسات قبل ازمکتب، مطالعات سایکالوژی اطفال وغیره مراجع به دست آورده میرساندکه دراین زمینه آنچه درریفورم درنظر گرفته شده‌است کاملا ً درست است.

ضمناً جروبحثها روی حذف ویا ازدیاد بعضی مضامین، کانکور شمول بعد ازصنف نهم ویا آغازتعلیمات مسلکی ازصنف ششم وهفتم وسایرموضوعات میچرخید. البته ذکر تمام پیشنهادها ونظریات که درنتیجهٔ همه پرسیها به دست‌آمده خارج ازحوصلهٔ این‌نوشته است؛ اما به جاست گفته شود که به پیشنهادها ونظریات برخورد احترامانه، دقیقانه وعالمانه‌صورت‌گرفته درپهلوی آن خصوصیات سن وسال اطفال وامکانات سنن پسندیده کشور ازنظر دور نمانده است. کمیتهٔ

مرکزی حزب کمونست اتحادشوروی بادرنظرداشت ابعاد گستردهٔ ریفورم تحقق تدریجی آنرا توصیه مینماید، یعنی سیستم یازده ساله ازصنف اول سال تعلیمی آغاز ومرحله به مرحله درظرف یازده سال عملی خواهد شد.

در پلان وظایف طویل المدت یابه اصطلاح استراتیژی ریفورم که عبارت ازاعمار مکاتب است در نظر گرفته شده که الی سال ۱۹۹۵ دوام خواهد یافت که رشد شبکه های مکاتب تخنیکی، مسلکی وتحکیم پایه های مادی مکاتب نیز جزء پلان مذکور میباشد. اهداف نزدیک وتأخیر ناپذیر مشتمل بر موضوعات تعلیمی ومیتودیک، تهیهٔ پلانهای تیپک درسی مکاتب، پروگرام کار های عملی، امور تربیتی وتهیهٔ معیار ها میباشد که باید به اسرع وقت انجام یابد.

کشورشوراها به معلم بحیث رکن اساسی پروسهٔ تعلیمی ارج فراوان قایل است. طوری که ارقام نشان میدهد به تعداد ۲۵۰ معلم قهرمان کار سوسیالیستی، بیشتر ازصد نفرآنها نماینده‌گان شوراها وسه نفرشان افتخارنماینده‌گی رادرشورای عالی اتحادشوروی حاصل کرده‌اند که خود مبین گفتار فوق است.

ریفورم جدید نیز توجه جدی به ارتقای شخصیت واتوریتهٔ معلمان مبذول داشته است دراین جابه‌جاخواهد بود نقل قولی از ن. ك. کروپسکایا گردد. «وظیفهٔ معلمی وظیفه نیست مقدس و پرارج که اهمیت ونقش آن هرچه بیشتر روز تا روز افزونی مییابد.»

درپهلوی صلاحیتهای معلمان مسؤولیت آنهادر امرآموزش وپرورش نسل بالنده بیشتر میگردد. زیرا آنچه درقسمت ریفورم گفته آمد، تطبیق آن درعمل قبل ازهمه به سعی وفعالیت مسؤولین معارف وبه ویژه‌به معلمان مربوط میباشد. باید معلمان پیوسته درجهت ارتقای دانش‌علمی، مسلکی وفرهنگی خویش کوشش لازم‌نمایند. ریفورم کنونی تدابیر لازمی رابه‌خاطر بلند بردن‌دانش وکیفیت کارآموزگاران وبهبودامورتدریسی وپداگوژیکی درنظرگرفته‌است؛ امابایدبه‌تدابیر اتحاد شدهٔ ریفورم بسنده کرد. لازم است شیوهٔ خود آموزی راتقویه نمود. طوری که میگویند «زنده‌گی معلم درآموزش است وآموزش حیات اوست»، یعنی معلم وآموزش به مثابه ماهی و آب میباشند. وظیفهٔ آموزگار پراهمیت وهمه جانبه است. کاراو تنها به تدریس مضمون مشخص خلاصه نمیشود، بلکه اوست که باید تلاش ورزد، تاشاگردانش علم ومهارت را فرا

-گیرند وجریان رشد وتشکل شخصیت آنها سرعت یابد؛ ازاین رو ایجاب مینماید تامعلم مسؤولانه رفتار کند، چون که هر حرکت وهرسخن او برای شاگردانش آموزنده است. شخصیت خوب معلم است که شخصیتهای خوب دیگر را بارمی آورد.

ازجملهٔ تدابیری که درجهت بهبود شرایط کار وزنده‌گی معلمان درنظر گرفته شده است ازدیاد ۳۵ فیصد معاش آنهاست که تدریجاً ازاول سپتمبر سال ۱۹۸٤ تنظیم میگردد وضمناً شیوه های تشویق معنوی معلمان وپداگوگها نیز بهبود خواهد یافت.

درقسمت بهبود وضع وادارهٔ مکاتب تدابیری نیز درنظرگرفته‌شده است، به‌خاطر هماهنگ ساختن کارمکاتب، ارگانهای دولتی، ادارات، وزارتها، کمیته‌های حزبی وشوراها کمیسیون مختلط ایجاد گردید وهمچنان به‌خاطر رفع کمبودها ونواقص سیستم بازپرسی ونظارت نیز تقویت خواهد یافت.

کتابهای درسی هم در ریفورم جای ویژه دارند، البته مطابق تغییرات سیستم معارف کتابهای درسی با یک ثبات نسبی پیوسته‌در تغییر خواهد بود وبا درنظر داشت‌آخرین دستاوردهای علم و تخنیک و نیازمندیهای جامعه کتابهای درسی پلان و پروگرام درسی محتوی غنی علمی را حاصل مینمایند تا باشد شاگردان را با آموزش و فراگیری علوم سیاسی و اجتماعی آشنایی کامل ببخشد و اندیشه های عالی انسانی، اخلاقی، علمی و تکنالوژیکی را در ذهن شان تزریق نماید.

چون مکاتب اتحادشوروی مبتنی بر کارو پولیتخنیک است، کوشش میگردد که شاگردان به کار عادی شوند، از این روشاگردان صنوف متوسطه یادر ورکشاپها عملاً کار مینمایند ویا کار آموزی آنها در شرایطی صورت‌میگیرد که‌به شرایط عادی کارمشابه باشد. بنا براین، شوراها موظف میشوند و به ویژه در دهکده ها ومکاتب دهاتی تا همهٔ امکانات کار خانه ها، فابریکه‌ها، کلخوزها و سمخوزها را به دسترس‌مکاتب قرارداده مؤسسات مذکور را از حالت صرفاً کمک کنندهٔ مکاتب بیرون آورده به دانشکدهٔ رنده‌گی واقعی‌دانش آموزان تبدیل نمایند و درچنین دانشکده هاست که در وجود آنها کولکتیویزم، مسؤولیت دربرابر کارمحوله، ابتکار، روش اصولی و سایر ممیزات سزاوار شخصیت پدید می‌آید..

طوری‌که دیده میشود ریفورم جدید دارای ابعاد گسترده و مقیاس بزرگ است که ذیلاً به صورت فشرده دوره های یازده ساله و ده ساله را بررسی مینماییم .

دورهٔ ده سالهٔ معارف در شوروی مشتمل برسه مرحلهٔ ذیل است :

مرحلهٔ ابتدایی صنوف اول تا سوم ،

مرحلهٔ متوسطهٔ نامکمل صنوف چهارم تا هشتم،

مرحلهٔ متوسطهٔ مکمل صنوف نهم تا دهم .

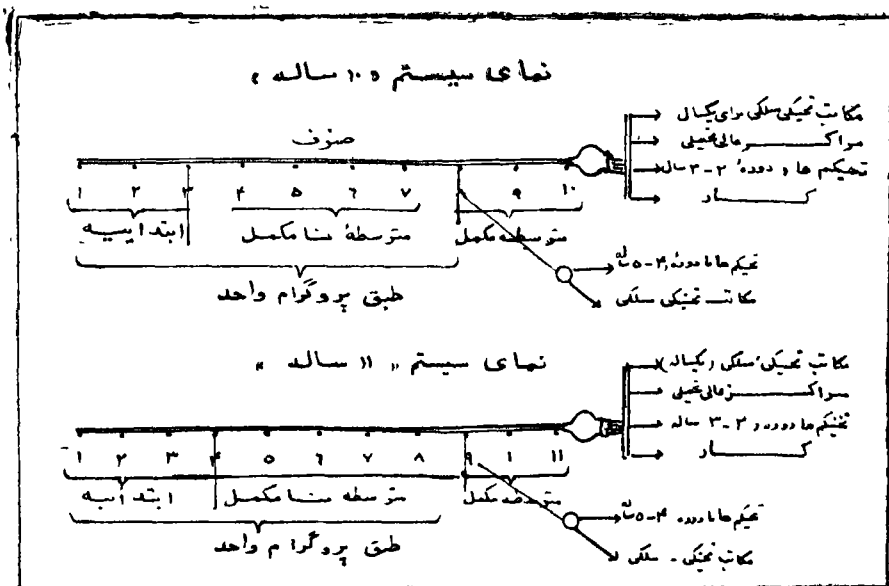
مرحلهٔ اول ، یعنی دوره ابتدایی که‌مجموعاً هشت‌مضمون درآن تدریس میگردد؛عبارت اند ار :

قرائت، ریاضی ، (حساب واساسات الجبر و هندسه) ، طبیعت شناسی، کار ها ی عملی ، آرت ، سرود وموسیقی، تربیت بدنی، زبان مادری و برای مکاتب ملی زبان روسی .

مکاتب ملی در همهٔ پانزده جمهوریت اتحاد شوروی سوسیالیستی وجود دا شته تدریس درآ نجابه ز با نهای ملی صورت میگیرد . وظیفهٔ مرحلهٔ ابتدا یی آموزاندن اساسا ت علو م و آماده ساختن آنها به مراحل بعدی‌تحصیل‌میباشد. در این مرحله معلمان سعی میورزند تا تفکر کودکان را انکشاف بدهند و صرف به مضامین معین اکتفا نمینمابند .

مرحلهٔ متوسطهٔ نامکمل به مثابه« هستهٔ کسب‌دانش‌اساسی» در بارهٔ طبیعت، جامعه، انسان وتشکل جها نبینی میباشد. دراین‌مرحله بیست مضمون حتمی تدریس میگردد: فزیک، کیمیا، بیولوژی، (نباتات،زولوژی،اناتومی، فیزیولوژی وحفظ‌الصحه)، تاریخ، جامعه شناسی، جغرا فیهٔ اقتصادی وفزیکی، زبان مادری، زبان روسی‌وخارجی،ادبیات، استرانومی،الجبر، هندسه، مثلثات، موسیقی، هنرهای‌زیبا، رسم تخنیکی ، کارهای عملی وتربیت بدنی. برای آنانی که میخواهند در این یا آن رشته معلومات وسیعتر حاصل بد ارند دروس ا ضافی در نطر گرفته شده است .

مرحلهٔ هشت ساله در سیستم ده سا له مرحله بیست که تمام شا گردان طبق برنا مهٔ وا حد باید آن را سپر ی نما یند که ا لبته بعد از ختم این دوره یا الی صنف دهم ادا مه میدهند و یاار طریق مکاتب تخنیکی ، مسلکی‌و یا تخنیکمهابا دورهٔ ٤-٥ سالهٔ تحصیل میپردازند که پس از آن

میتوا ن یا به مؤ سسات تحصیلات عالیّ شا مل شد و یا به اد ارات و مؤ سسات تولید ی بـه کارپر داخت. بر ای آنانی که بنابه معاذیری در وقت و زمان آن تحصیل خود را تکمیل نکر ده‌اند یادر جر یان کار علاقه‌مند بیشتر تحصیل با شند، مکاتب و تخنیکمها و دانشکده های شبانه همه امکانات تحصیل را برای شان فراهم ساخته است .

درریفورم جد ید ساختا رمکاتب به گونهٔ ذیل تغییر یافته است:

مرحلهٔ ابتدا یی : صنوف اول ـ چهارم،

مرحلهٔ متوسطهٔ نامکمل : صنوف پنجم ـ نهم،

مرحلهٔ متوسطهٔ مکمل : صنوف دهم ـ یازده هم .

قسمی که دید ه میشو د به مرحلهٔابتد ایی یک سال اضافه شده متوسطهٔ نا مکمل تاصنف نهم و متوسطهٔ مکمل الی صنف‌یاز دهم‌ادامه پیدا میکند. مطابق سیستم جدید هر طفل واجد شرایط

مکتب الی صنف نهم مطابق پلان واحد درسی به کسب دانش پرداخته پس از ختم صنف نهم یا طور منظم تا صنف یازدهم ادامه میدهند ویا قسمی که در سیستم ده ساله ذکر گردیده از طریق مکاتب تخنیکی ، مسلکی ویا تخنیکمها به تحصیل میپردازند که بعداً بنا به خواهش و امکانات خویش یا به تحصیلات عالی دوام میدهند ویا مطابق رشته های شان کار میکنند. بدین ترتیب همهٔ شاگردان سند فراغت مکتب متوسطهٔ مکمل را به دست می‌آورند که یکی از شرایط پذیرش در کار ، داشتن سند فراغت دوره متوسطهٔ مکمل میباشد .

سند فراغت دورهٔ متوسطهٔ مکمل را بعضاً به نام سند بلاغت و پخته گی هم یاد مینمایند وکاملاً بجاست ؛زیرا شاگردان دیروز به مثابه جوانان ورزیده ،آگاه، ماهر وفعال به عرصهٔ بلاغت پانهاده درخدمت جامعه قرار میگیرند.

عبدالستار پوپل

نگاهی گذرا بر شیوهٔ گذرانیدن آزمون زبان خارجی

ارزیابی یامرحلهٔ سوم پروسهٔ تدریس به اهداف وروشها ی صنف ارتباط ناگسستنی دارد وباید آن را باجریان صنف مورد مطالعه قرار دهیم.

مقصد اولی‌ارزیابی‌درصنف، قضاوت راجع به پیشرفت شاگرد وآموزگاراست. ارزیابی، پیشرفت وانکشاف راممکن میسازد. باگرفتن امتحان جنبه های‌قوی وضعیف تشخیص‌میشوند. بنابراین، ارزیابی به این ملحوظ وجه دیگر آموزش به شماررفته آموزنده راقادرمیسازدکه آنچه را قبلاً آموخته ولی فراموش‌کرده دوباره آن‌را به خاطر بیاورد. این قدم‌آخر درراه رسیدن به هدف‌وموضوعات آموزشی میباشد. بنابراین، معلم باید همواره ازاهمیت ارزیابی‌مانند وسیلهٔ آموزش‌خاطر نشان کند.

آموزگار به طور منظم به ارزیابی تدریس به اساس عکس العمل، علاقه وانجام موفقانهٔ کاری ضرورت دارد چون که نتایج حاصله، منبع عمدهٔ پیمایش مؤثریت تدریس را تشکیل میدهد. (۱)

اولین قدم درتصمیم گیری برای ارزیابی مهارت‌زبان مربوط به آنست که انجام موفقانهٔ مهارت را بدانیم. باری بر این موضوع تصمیم اتخاذ گردیده امتحان گیری به حیث وسیلهٔ معلوم نمودن لیاقت شاگرد دانسته میشود. یک امتحان خوب‌شامل نکاتیست که تمام وجوه مهم مهارت مذکور را ارزیابی کند. (۲)

چرا امتحان میگیریم؟

آیا امتحان برای آنست تاشاگردان ذکی راازمتباقی صنف تمیز دهد یاسعی داود تا اندازهٔ مواد تدریس شده رامعلوم نماید؟ آیا این امتحان برای صنف بندی شاگردان جدید تهیه گردیده است؟ آیا امتحان اندازهٔ لیاقت اختصاصی شاگردان را، که به آن رسیده‌اند، نشان میدهد؟ هرگاه هدف معلوم نمودن اندازهٔ لیاقت اختصاصی شاگردان باشد، آموزگار درجریان سال امتحاناتی را ترتیب مینماید که آن امتحانات جنبه های قوی وضعیف شاگردان رانشان خواهد داد. نتیجهٔ این نوع امتحانات نشان میدهد که کدام قسمتهای کار تدریس خوب وکدام آن قابل دو باره تجدید نظر کردن است وضرورت به مشق وتمرین بیشتر دارد. (۳)

نویسنده‌یی میگوید: « یک امتحان خوب صنفی آموزگار راکمک به دریافت ساحات دقیق نموده مشکل شاگردان رانشان میدهد.» تاوقتی که معلم نکات ضعیف ومورد نیاز شاگردان را درنیابد، نمیتواند به آنها کمک نماید. همچنان ارزیابی، آموزگار راکمک میکند تاساحات مشکل برنامهٔ درسی زبان را، که شاگردان آن را معلق یافته اند، بیابد. بنابراین، آموزگار، مؤثریت مفردات درسی وروش تدریس وموادی راکه استعمال نموده ارزیابی میکند. نتیجهٔ امتحان ساحات به خصوص مفردات راکه تاچه اندازه برای شاگردان تدریس شده نشان داده مشکلات آنها را آشکار میسازد.

یک امتحان خوب صنفی زمینهٔ مؤثریت شناخت وتولید اشکال درست زبان رامهیا میسازد. چی باید امتحان شود و به کدام معیار؟ انکشاف تیوری جدید زبان، آموزگاران را از اهمیت تحلیل زبان که امتحان شده، آگاه میسازد. گرامر جدید تشریحی جای گرامر عنعنه‌یی را میگیرد. زبانشناسان تمام سیستم مغلق مهارتهای زبانی ونمونه‌های سلوك زبانی راملاحظه‌میکنند. مهارتهای زبانی واقعاً به اندازه یی مغلق است و به آن حد با هم نسبت به دیگرمهارتهای غیرزبانی ارتباط دارد که گاهی جدا کردن آنها به مقصد هر نوع ارزیابی غیر ممکن معلوم میشود.

قبل از آنکه امتحانی ساخته شود، مهم است تا معیار هایی برای آن در نظر گرفته شود. کدام معیار از شاگردان زبان خارجی تقاضا شود؟ آیا از شاگردان زبان خارجی خواسته شود که مانند اصل زبان به آن سهولت مکالمه نمایند؟ آیا بعضی از عادات شاگردان زبان دومی به حیث اشتباه تلقی گردد؟

در این جا باید متوجه بود که راجع به امتحا ن اکتسابی بحث میکنیم. امتحان اختصاصی بدون تعقیب مطالعهٔ کورس، مراقبت میشود .

امتحا ن ا کتسا بی به طوری که اصطلاح آن به کار رفته ، به ارزیابی رسیدن شاگردان به ارتباط به یک کورس مطالعه راجع میشود. امتحانات اکتسابی باید مستقیماً لغا ت ، سا ختما ن گرامری و متن و موادی که قبلاً به کار رفته به کار ببرد .

امتحانات اختصاصی وسیلهٔ مفیدی در ارزیابی عمومی دانسته میشوند. همچنان ضرورت به ارزیابی اکتسابی درطول سال ازشاگردان است ومیتواند با غیر ازشاگردان صنف نیز صورت گیرد. در ذیل بحثی راجع به انواع امتحانات است که توسط آموزگار زبان‌خارجی ساخته‌میشود :

۱ـ آموز گار چیزی را امتحان کند که آن را درس داده است .

امتحان معمولاً شامل نکات ذیل است :

الف) یاد آوری سطحی مواد قبلاً آموخته شده ،

ب) دو باره ترتیب دادن مواد قبلاً آموخته شده .

۲ـ در ارائهٔ امتحان باید این نکات را به خاطر داشت ·

الف) از ساده ترین مواد شروع شود،

ب) به مواد بسیار معلق باید پیش برود .

۳ـ در انتخاب مواد امتحان باید به خاطر داشت که :

الف) مواد مشکل آواز ، ساختمان و ترتیب کلمات انتخاب شود .

٤ـ در امتحان چند انتخابی معمولاً این مورد استعمال است :

الف) باید حد اقل یک مشوش کننده (تخریب کننده) وجود داشته باشد ،

ب) هدایات امتحان باید به زبان خارجی باشد .

امتحان اکتسابی درك شنیدن :

فونولوجی : لیاقت شنیدن هماواز های با معنی مقایسهٔ زبان خارجی‌حین مکالمهٔ نورمال.

مورفولوجی : قابلیت شنیدن تما م تغییرات معنوی که در اثر تبدیل وتغییر ا شکا ل واژه حین سخن زدن نورمال به میان می‌آید .

نحو : قابلیت شنیدن زبان خارجی بدون شکاکیت ترتیب نحوی .

واژه : لیاقت شنیدن و دانستن کلمات در متون محاوره یی نورمال .

کلتور : لیاقت پیشگویی معنی به ارتباط موقف اجتماعی ، ارتباطات فامیلی ، عادات، عنعنات ملی ، ادبیات کلاسیک و غیره . به همین ترتیب امتحان گیری خوانش و غیره مهارتها صورت گرفته میتواند. (۵)

امتحان آفاقی و عندی (Objective and Subjective Test) : در یک امتحان مقالەیی ممتحن باید فکر کند که چه بگوید و بعد مفکوره های خود را تاحد امکان اظهار دارد ، در یک امتحان چند انتخابی باید که تمام شانسها را محتاطانه بسنجد و خوبتر آن را انتخاب کند. برعلاوه، تمام امتحانات به قسم عندی نیز ساخته شده میتوانند. ممتحن تصمیم میگیرد که کدام ساحات زبان را امتحان کند، چطور آن را امتحان کند، و چه نوع مواد را امتحان کند ، چطور آن نکات به خصوص را امتحان کند، و چه نوع مواد را به کار برد . بنا براین، تنها نمره دادن امتحان رامیتوان آفاقی تعریف کرد. این به این معنی است که امتحان گیرنده عین نمره را بدون در نظر داشت آنکه کدام ممتحن امتحانش را نمره میدهد ، میگیرد .

چون امتحانات آفاقی معمولاً دارای یک جواب صحیح میباشند، به قسم میخانیکی نمره داده شده میتواند و باز امتحان آفاقی توسط کمپیوتر هم نمره داده شده میتواند و دلیل مهمی برای شهود و شهرت آن در بین ممتحنینی که مسؤول امتحان گیری تعداد کثیری شاگردان هستند، میباشد . (٦)

در این مرحله قابل یادآوریست که باید بین اصطلاحات امتحان (Examination) وتست Test تمییز شود، چون هر دو اصطلاح به منظور ارزیابی و امتحان به کار میروند. باید یادآور شد که اصطلاح تست معمولاً به سوالاتی راجع و استعمال میشود که نمره دادن آن به قسم آفاقی صورت میگیرد، در حالی که امتحان به یک تعداد سوالات آفاقی طویلتر استعمال میشود .

امتحانات آفاقی : این نوع امتحان معمولاً از جهتی مورد انتقاد قرار گرفته که جواب دادن آن نسبت به امتحانات عندی آسانتر است. در حالی که مسایل و مواد آن به اساس خواست ممتحن

آسان و یا مشکل ساخته شده میتوانند. حقیقتی که امتحانات آفاقی آسانتر معلوم میشود نشان د هندهٔ آن نیست که آن امتحان آ سان است . امتحان سازان امتحانا ت معیا ری ، ا ختصا صی و اکتسا بی نه تنها مواد خود را به دقت انتخاب میکنند ، بلکه اجر ای کار شا گرد را در هرجا یی که لازم باشد در هر ماده تحلیل و تجزیه میکنند و آن را دو باره مینویسند .

هیچ گا ه نبا ید ا د عا شو د که ا متحا نات آفاقی آن وظایفی را انجام میدهد که به آن مقصد ساخته نشده است. آنها هیچ گاه لیاقت مفاهمه و اجرای آن را امتحان کردهنمیتوانند. احتمالاً یک امتحان خوب صنفی دارای هر دو جنبهٔ آفاقی و عندی میباشد .

بعضی از انوا ع امتحان آفاقی :

۱ـ ترانسفارمیشن، ۲ـ تکمیلی، ۳ـ یکجا کردن، ٤ـ علاوه کردن، ٥ـ دوباره ترتیب دادن، ٦ـ صحیح وغلط . ۷ـ چند انتخابی .

ا متحا ن ا ختصا صی (Proficiency) : امتحان ا ختصا صی برای مقا صد بیشتر ر شتهٔ خا ص ترتیب میگردد .امتحان اختصاصی به هیچ صورت به کدام نصا ب درسی ارتباط نداشته برای شاگردان مختلف چندین مکتب و بیشتر از آن ترتیب میگردد .

این نوع امتحان برای آنست تا معیار هایی را برای تحصیل بعدی به شاگرد عر ضه دارد و از وی تقاضا میگردد تا چه حد باید خود را در آن رشتهٔ اختصاصی زبان برساند .

ا متحا ن استعد ا د (Aptitude) : این امتحان زبان برای آن طرح و ترتیب میگر د د تا اجرای احتمالی شاگرد را در زبان خارجی، که تا هنوز به آن شروع نکرده، پیمایش و ارزیابی نماید، یعنی این استعدادش را در آموزش زبان ارزیابی میکند .استعداد آموزش زبان موضوع خیلیها بغرنج ا ست که شا مل فکتور هایی ما نند ذکاوت، سن، انگیزه ، حافظه ، حسا سیت فونولوجیکی و حساسیت نمونه های گرامری میباشد .

امتحان تشخیص (Diaghoshc): اگرچه اصطلاح امتحان تشخیص‌بسیارمستعمل است؛ ا ما امتحانات معدودی به حیث امتحان تشخیص سا خته شد ه ا ست . ا متحا نا ت اکتسابی و ا ختصا صی معمولاً به عوض امتحان تشخیص به کار میروند . در این نوع امتحانات نخست ساحا ت مشکل تشخیص میگردد، سپس کار تعمیر ی منا سب صو رت میگیرد . (۷) باید به

یادداشت که امتحان استعداد برای انتخاب و صنف بندی شاگردان بسیار مفید است. (۸)

معیار و انواع امتحان :

اعتبار امتحان (Validity) : اعتبار امتحان در آنست که چی رابه کدام اندازهٔ مفر وض ارزیابی میکند. هر امتحان چه کوتاه، غیر رسمی (صنفی) یا امتحان عمومی عامه باید تا حدی قابل اعتبار باشد که امتحان ساز تصور آن را دارد. امتحان باید ارزیابی واقعی مهارت به خصوص را که به آن هدف ساخته شده ارزیابی نما ید .

اعتبار محتوا : این نوع اعتبار وابسته به تحلیل دقیق زبان مورد امتحان و هدف کورس به خصوص میباشد. این امتحان باید طوری ساخته شود که نما ینده و یا نمونه هر درس کورس بین امتحان و اهداف کورس دارای ارتباط باشد .

ا عتبا ر سا خت : ا گر امتحا ن دارای اعتبار ساخت باشد، قادر به ارزیا بی خواص به خصوص تیوری زبان و سلوك آموزش آن خواهد بود. این نوع اعتار مو جو د یت تیوریهای آموزش زبان را نشان میدهد یا قابلیهای پذیرشی و مها رتها را میسارد .

اعتار تجربی : این اعتبار در نتیجهٔ مقایسهٔ نتایج امتحان بانتایج بعضی از معیارهایی که ارزیابی میکند، بـه دست می آید.

۱ـ یك امتحان موجود، شاخته شده یاتعیین شده که قابل اعتبار است، درعین زمان داده میشود.

یا:

۲ـ اندازه گیری آموزگار یاهریك دیگر چنین شکل ارزیابی مستقل درعین زمان داده میشود.

یا:

۳ـ انجام بعدی امتحان گیرنده گان در وظیفهٔ به خصوص توسط این امتحان ارزیابی میگردد.

و یا :

٤ـ درجه بندی آموزگار یاچنین شکل مستقل ارزیابی بعدتر داده میشود .

نتایج حاصله از هریك آن دو روش فوق عبارت از اندازه های اعتبار جا ری به ارتباط معیار بـه خصوص استعمال شده میباشد.

قابلیت اعتماد Rel iabilty : یکی ازخواص لازمه هرامتحان خوب است :

ای آنکه امتحانی قابل اعتماد باشد ، امتحان درقدم نخست باید قابلیت اعتماد را به حیث
سیلهٔ ارزیابی دا شته باشد . هرگاه امتحان مذکور دروقتهای مختلف به عین شخص دوباره
اده شود، وباز نتایج مختلف به دست آید، قابل اعتماد نیست ، قابلیت اعتمادی که به این طریق
رزیابی میگردد، به نام امتحان ودوباره امتحان قابلیت اعتماد برای تمییزآن ازنمره دادن و
وباره نمره دادن راجع میشود .

عواملی که قابلیت اعتماد یک امتحان رامتأثرمیسازند، عبارت انداز :

۱ـ نمونهٔ مواد منتخب برای امتحان گیری،

۲ـ امتحان گیری، یعنی آیا عین امتحان به گروپهای مختلف تحت شرایط مختلف دراوقات مختلف دادهشده یاچطور؟

طرح امتحانات صنفی :

هرآموزگار ناگزیراست تادرمواقع معین، آمادهگی برای امتحاناتش بگیرد. وقتی امتحان را آماده میکند باید تصویر صنف به خصوص راکه برای آنها امتحان میسازدبه خاطر داشته باشد.

آموزگار باید ازلحاظ مفیدبودن موضوع سوالهای ذیل را ازخود بپرسد:

آیاتمام هدایات به قدرکافی روشن است وباعث شک وتردید شاگرد نمیگردد ؟

آیا کدام نکتهٔ مبهم درامتحان موحود است ؟

آیا امتحان طوری ساخته شدهکه شاگرد از آسان به مشکل پیش میرود ؟

آیامواد امتحان قابلیت شاگرد رادراستعمال زبان نسبت به دانش آن امتحان میکند ؟

آیامواد امتحان از لحاظ زبانی مفید است؟ باید مواد امتحان ساختمانهای معمول را امتحان کند نه اشکال غیر معمول راکه حتی اهل زبان آن را استعمال نمیکنند. (۱۰)

اقتصادی بودن امتحان (Economy) :

چنانکه همه کادرهای تربیتی آگاه اند، مسألهٔ امتحان وامتحان گیری خیلیها پرمصرف شده میتواند. هرگاه امتحان معیاری به کار رود، باید قیمت فی جلد کتابچهٔ امتحان واینکه آیاامتحان دوباره قابل استفاده است رابه خاطر داشته باشیم .

سهولت درنظارت ونمره دادن امتحان (Scorability) :

آیا هدایات به قدرکافی مکمل وواضح‌است تاممتحنین حین امتحان گرفتن به سرعت و ومؤ ثریت‌کارخویش را پیش برند.شیوهٔ‌نمره‌دادن بالای‌مفیدیت وسیلهٔ داده‌شده‌نیزتأثیر دارد .

آسانی تعبیر وتفسیر امتحان: این مهم است تاامامعلومات رامشاهده کرده مورد غور قرار دهیم. آ یا کدام امتحان جدید وجود دارد که‌راجع به‌اعتمادواعتبارامتحان‌معلومات‌واضح‌دهد. ماضرورت به رهنمایی عمومی برای معنی‌ومفهوم نمره دادن امتحان داریم، درغیر آن به کار بردن آن به‌یک حالت‌مؤثرمشکل خواهد بود .

تفسیر نمرات ، نمرهٔ ا صلی (خام) : نمرهٔ اصلی دراثر شمارید ن جوا بهای صحیح به دست می آید. مثلاً نمرهٔ اولی یااصلی ٤٨ از ٥٠ اعلی‌است ، درحالی که نمرهٔ ٢٠ از ٥٠ بسیار پایین وضعیف است؛ اما اگر از گروپی ازمحصلان دانشگاه سوال شود که الفبا رااز « الف » تا «ی» به ترتیب بخوانند نمرهٔ ٤٨ از ٥٠ کم بـه نظر میرسد،در حالی که‌اگر از همین گروپ محصلان تقاضا شود که حروف الفبا را از «ی» تا «الف» درمدت زمان بسیار کم‌بخوانند، نمره ٢٠ از ٥٠ عالی ارزیابی میگردد.

بنابراین، چطور میتوانیم که به نمرهٔ اصلی ارزش‌قایل شویم؟بـرای هر امتحان بایـد یک روش سا دهٔ تفسیر نمرا ت در پایان ا متحانات عمو می بعضی ا ز گرو پها داشته با شیم . یک اصل آن است که نمرهٔ« وسطی» رادر امتحان پیدا کنیم .

مید یان (Median) نقطهٔ وسطی سلسله پی‌ار نمرات است ، و قتی نمرات به ترتیب مرتبهٔ شان ترتیب گردد. مثلاً ١٥ شا گرداین‌نمرات رادرامتحان به‌دست آورده‌اند. ٥٠ ـ ٦٠ ـ ٦٥ـ ٧٠ـ ٧٢ـ ٧٧ـ ٨٠ـ ٨٣ـ ٨٥ـ ٨٦ـ ٨٩ـ ٩٠ـ ٩٢ـ٩٤ـ ٩٩. برای‌به‌دست آوردن‌میدیان باید این ارقام رابه ترتیب رتبهٔ آنها ترتیب نماییم و اکنون قسمت وسط این سلسله را پیدا میکنیم . که در مورد ١٥ نمرهٔ ما نمرهٔ هشتم ار هر دو طرف انجام میباشد. بنابراین ، عدد ٨٣ را در نقطهٔ وسطی میابیم .

اوسط ریاضی ،عبارت ازمجموع جداگانهٔ نمرات هرتعداد آنهاست. هرگاه ١٥ نمرهٔ فوق راباهم جمع‌کنیم. مجموع آنها ١١٩٢ خواهد شد. هرگاه بعد ازآن مجموعهٔ ١١٩٢ رابالای ١٥ تقسیم نماییم. اوسط آن ٧٩/٤ میشود. درمثال ،میدیان واوسط Mean تقریباً بسیار نزد یک

است. معیار انحراف.: Standard Deviation

معیار انحراف توسط فورمول نشان داده میشود :

$$S.d = \sqrt{\frac{\varepsilon\, d^2}{N}}$$

حرف N تعداد نمره راوانحراف هریک راز اوسط نشان میدهد.

مثلاً :

(Step 1)	Score	Mean	Deviation,		Squared (d^2)
	۳۵	deviates From 27by	۸	(Step2)	٦٤
	۳٤		۷		٤۹
	۳۳		٦		۳٦
	۳۲		٦		۳٦
	۳۰		۵		۲۵
	۳۰		۵		۲۵
	۲۹		۳		۹
	۲۹		۳		۹
	۲۷		۲		٤
	۲۷		۲		٤
	۲۷		٦		۰
	۲٦		۰		۰
	۲٦		۰		۰
	۲٦		-۱		۱
	۲٦		-۱		۱
	۲۵		-۱		۱
	۲۵		-۱		۱
	۲۵		-۱		۱

۲٤	-۱	۱
۲۳	-۲	٤
۲۳	-۲	٤
۲۲	-۲	٤
۲۰	-۳	۹
۱۹	-٤	۱٦
	-٥	۲٥
	-۷	٤۹
	-۸	٦٤
۷۰۲		٤۳۲

(Step3) Total = $\sqrt{\frac{432}{26}} = \sqrt{\frac{16\ 62}{4.074}} = 4.68$

(Step4) S.d =

(Step5) S.d =

انحراف معیاری 4.08 به طورمثال، تفاوت کمتر را نسبت به انحراف معیاری 8.96 نشان میدهد.

انواع امتحان :

ارتباط زبان وآموزش زبان :

عین دانش اساسی واقعیتهای آموزش زبان دری بالای امتحان زبان تطبیق میشو د .

بعضی فرقهایی بین آموزش وامتحان زبان ازلحاظستراتیژی واقتصادی بودن آنها موجود است. وقت امتحان کم ونایاب است. باید که درظرف یک ساعت چیزی که دریک ماه یا یک سال وبیشتر ازآن اندوخته شده است، امتحان نمود. باید از قسمتهای مختلف مواد آموزش برای امتحان، انتخاب کنیم؛ چون آموخص بعضی چیزها به نسبت معلومات قبلی ازآموزش زبان سهلتر آموخته میشود، لذا آنها از بین دیگر مواد باید حذف شوند . سعی شود تاجاهای مشکل آموزش را امتحان کنیم، زیرا گفته میشود که فهمیدن مشکل، دانستن زبان است.

بنابراین، گفته میتوانیم امتحان پرابلمها، امتحان زبان است :

تیوری امتحان زبان خارجی :

این تیوری به اساس دانش فعلی زبان ومشاهدات استوار است که متوجه نقش عادت در آموزش زبان میشود. (۱۲)

تکنیکهای امتحان :

تکنیک شناخت، تکنیک عمومی برای تمیز آوارهای زبان خارجی ساده است . ممتحن یک دو مکالمهٔ را به جهر میخواند وازشاگردان میخواهد تاآواز مدنظر راتشخیص دهد. برای امتحان استعمال زبان که هدف ماهم است، تنها قسمتهای فونیمیکی ومقایسی راتطبیق میمایند.

دراثنایی که تعبیرات فونیمیکی را با یک فونیم تطبیق میکنیم درحقیقت نسبت به استعمال زبان تخنیکهای تربیهٔ زبانی رااجرا میکنیم

تکنیکها :

Wheel Will

۱- آوار وعدد ۲ ۱

دهمثال داده شود

۲- آواز وعدد

۳- املا

۴- جوره های مشابه minimal pairs

Same different

۵- متحان مقایسهٔ آوازها درسه مثال

۶- مقایسهٔ آوازهابه مودل

۷- آواز وعکس مثلاً : Two pictuives

Sheep and ship

Three pictures : knife pen spoon

وغیره . (۱۳)

مآخذ ویادداشتها :

1. Keneth chastain, the Development of Modern Language Skills: Theory to Practice; Chicago: Rand Mc. Nally and Company, 1971, P. 324.

2. Frank M. Grittner, Teaching Foreign Language, New York: Harper and Row, publishers, 1969, PP. 340—342.

3. Wilga M. Rivers, Teching Foreign Language Skills, Chicago: university of Chicago Press, 1968, PP. 286—287.

4. J.B Heaton, Writing English Language Test, London: Logman, 1976 PP. 2—3.

5. Frank M. Grittner, PP. 340—342.

6 J.B. Heaton, P. 11.

7. Ibid, P. 165.

8. FER. Dacany, Techniques and Procedures in Second Langnage Teaching, Quezon City: Phoenix publishing House, 1963, pp. 450—520

9. Heaton, P. 165.

10. Rivers, PP. 308—309.

11. Daved Harris, Testing English as a Foreign Language, New York: Mc Graw—Hill Book Company, 1969, PP. 21 - 23.

12 Robert Lado, Language Testing, New York: Mc Grow Hill Book Company, 1964. P. 11.

13. Ibid, P. 64.

د محمد هاشم بشربار ژباړه

دپیاوړی روزنپوه واسیلی سوخوملنسکی لنډه پېژندنه

واسیلی سوخوملنسکی د۱۹۱۸کال دسپتمبر په میاشت کی ، پاو لیش ته نژدی ، په هغه‌سیمه کی وزیزید، چی‌بیایی خپل ټول ژوند هلته تېرکړ. د ده پلار یو بزگر ترکاڼ و، چی له واسیلی پرته ، دوه نور رامن او یوه لوربی هم‌در اوده .او بیا ورو سته دوی ټلور واړه ښوونکی شول .

دده ماشوم توب دکړاو ونو اوړ ږ وبوخته ډکو، په کورکی‌یی دوه‌ی اوخواړه ډېر لږوه، نوله همدی امله کله چی‌واسیلی غوښتل ،دخپلو زده کړو او لو ستلو لپاره ، په ۱۵ کلنی کی کریمنچوگت ته ولاړشی ، د ده موردخوداٮو ښځو پټاٮو اودوو گیلاسوپخولوبیاووخحه پرته ، نور هیځ شی نه درلودل ، چی هغه ته‌یی دسفر او دپردیسوالی دتوښی لپاره ورکړی.

سوخو ملنسکی اصلاً دطب او طبابت په رده کړه پیل وکړ. حوکاله چی هغه دلومړی ځل لپاره مورگو (Morgue)ولیدله ،نو تصمیم یی ونیو چی‌دهغه پر ځای دښوونی یا تدریس دنده انتخاب کړی. ده په دغه وخت کی مقالی او نثرونه لیکل . اوله همدی سببه ژرتر ژره دپاینیر (Pioneer) په نامه دماشومانو د ژورنال لیکوونکی ډلی (چی په ماسکوکی‌خپریده) ، دواسیه سوخو ملنسکی په وسیله لاسلیک شوی مقالی ومیندلی ، چی دغه شی بیا په خپل ذات کی ددی مانا ورکوله ،چی هغه دخپل عمر په ډیر کوچنیوالی‌کی په لیکلو پیل کړی و .

په ۱۷ کلنی‌کی سوخوملنسکی بیر ته کور ته راستون شو. اودیوه لومړنی ښوونځی دښوونکی په توگه یی په کار پیل وکړ. په داسی حا ل کی چی په خپل کار بوخت و، ور سره یو ځای یی

دپولنډ دښوونې او روزنې دانسټيټوټ ، ديوه بانډني زده کوونکي په توګه ، دډګرۍ کورس هم پای ته ورساوه . کله چې په (۱۹۴۱ ـ ۱۹۴۵) کې د وطنپالنې ستره جګړه پيل شوه ، سوخو ملنسکي په همغه اومړنيو شيبو کې خپل نوم ثبت کړ . په دې وخت کې دهغه داستوګنې کلي او نوري ورنژدې سيمې دفاشيستي لوټمارانو او اشغالګرانو په وسيله نيول شوي وې . او همدا شان دهغه اتلس کلنې ماندينې ويراپوفشا په نيول شوې سيمه کې دپارتيزانانو سره مرسته کوله ، هغه د ګشتاپو (Gestapo) په وسيله ونيول شوه او بندي شوه . څوکوم وخت چې ويرا (Vera) دنازيانو په بنديخانه کې ماشوم وزيږاوه ، يوه نازي افسر ، هغه ماشوم چې دژوند څخه يې يوازې څو ورځې رياتي نه دي تيرې شوي ويراته را وړ ، او ورته يې وويل ، که چيرې ته دمحل سازمان دپارتيزانانو دمشرتوب راپه ګوته نه کړې ، نو موږ به هم ستا زوی ستا په مخکې ورته ووژنو . دعه پيښه عملي شوه ، او ويراپوفشا هم دياتو ورځو وهلو ټکولو او دسخت ځور او عذاب څخه وروسته په دارو ځړول شوه ... دعه تراژيدي ، دسوخوملنسکي دو روستي ژوند لپاره ، دهغه غمونو ، انديښنو او ځورونو څخه يوه ډکه منبع وه . نو په دې توګه هغه خپلې مړينې ته ، دخپل ژوند ، په ډير نژدې شيبو کې ، دخپل مير منې دمړينې په خواب کې داسې وليکل . «زه ددوو عواطفو څخه ډک يم ، مينه او کرکه . مينه دماشومانو لپاره او کرکه هم دفاشيزم لپاره . زما زړه به دتل لپاره په قهر او غصه کې ورتيري . او په عين حال کې به دتل لپاره دغه مجبوريت هم احساسوم چې دخپل هيوادتپولو ما شومانو ته په خپله غيرکې ځا ی ورکړم . او پرې به نږدم چې هغوی ريښ ، غم او انديښنه ووينې ... او هم به هره ورځ او هره ګړی هڅه کوم چې په ماشومانو کې د بشريت او انسانيت احساس او يا هم هغه ظريف او نازك قابليت را ژو ندی کړم ، چې دوی دروبو مغلقې او پيچلې انګاري او دهغوی روح او معنويت درك کړي .»

هغه وخت چې په اشغال شوي پاوليش کې ، دغه تراژيدي رامنځ ته شوه ، نو سوخوملنسکي هم ، مسکو ته نژدې ، په يوه جبهه کې ډير سخت ټپي شو . او هم هغه ګولۍ چې دده په سينه کې نو تلې وه ، په حقيقت کې دده دپاتې ژوند ترپايه ور سره وه . دی د هيواد په يوه ګوښه يعنې ابدمورتيه Edmortia کې په ژوره توګه ، ترمعالجې لا ندې ونيول شو ، څو کله چې دروغتون څخه راووت ، داسې ځرګنده شوه ، چې نور نودی د خپلو ټپو له کبله د يوه فعا ل ژوند لپاره

مناسب او ورنه‌و، له بل پلوه د ده لاتر اوسه هم دنازي لوټمارانو او اشغالګرانو په منګولو کې و،... نوله همدې سببه سوخوملنسکي په هم‌هغه ځای کې چې ترمعالجې او تداوۍ لاندې نیول شوی و، په یوه نژدې ښارګي چې اوفه (ufa) نومیده، دیوه ښوونځي دمدیر په توګه په کار پیل وکړ .

او کله چې هم هغه وخت اوکراین ډېر ژر ترژره خپله آزادي او خپلواکي ترلاسه کړه، دی هم خپل کورته راستون شو. او دهغې سیمې دښوونې او روزنې دځانګې چارې ورته وروسپارلې شوې. البته د ده دغه را وروسته کلونه، ډېر سخت، کړاوجن او دستونزو ډک کلونه وو . ځکه ر یا ت ښوونکې تخریب او له منځه تللې وو . او هم یوا ځې د ښوو نکو شمیر کم و ، بلکې کتابچو او نورو درسي وسایلو هم درک نه درلود . همدا شان دجنګ او جګـړ ی په وسیله دماشومانو ماشوم توب ، هم دزیاتو بدمرغیو او ناحوالو سره مخامخ شوی و ، دوی خپل پلرونه هیڅ نه وولیدلی ، او یا یې هم نه پیژندل. هغوی داشغالګرانو اولوټمارانو دزیات ډار ، ویرې او تو رتم اچوونې څخه سخت وحشي او بیګا نه شوي وو . په د غه ډ ول کلو نو . شیـو ا و و ختونوکی وو ، چې دسوخوملنسکي تیوری (نظر یې) یا هغې تیوري چې د ما شومانو څخه په دفاع ، ملاتړ او پاملرنې سره ولاړه وه، تکوین او جوړښت وموند د یا دونې وړ ده چې دغه و ضعه ا و حا لت په خپل ذ ا ت کې ، د ښوونې او روز نې په تا ر یخچه کې ، یو دو ی ټیپ یا ډول نه‌و ، ځکه پستالوزی دناپلیونی دجګړو څخه وروسته ، ماکارینکو ، په روسیه‌کې دمدنې جګړې څخه وروسته او اوس هم دسترې وطنپالې جګړې څخه وروسته سوخوملنسکي ډګرته راووت. بل‌هیڅوک دماشومانو په څیر ، دجګړې دویرې او ډارڅخه ریات متأثر او نه ځو ریږي. نوله‌همدې‌امله دجګړې څخه په وروسته وختو کې ، ښوونکو ته ډیره سخته اړه او ضرورت وي.

دغه ډ ول ا وضاع او شرایط وو ، چې سوخوملنسکي ته یې ، دهغه دکار دپیل سره سم او بیایې هم دهغه دکار تر وروستنۍ ورځې پورې لارښوونه کوله، تر څو دی دماشومانو دویر، تورتم، غم او اندیښنې په باره‌کې زیاتې لیکنې او څیړنې وکړي ، او هم دښوونکو څخه هیله او غوښتنه وکړي چې په پوره دقت او پاملرنې سره دخپلو زده کوونکو سترګوته متوجه دي. او هم په دې ترګه دې نتیجې ته ورسید ،چې په هیڅ ډول دماشومانو رنځیدل ، ځوریدل او کړیدل دزغم او تحمل وړنه دي .

يوه ورځ سوخوملنسکي ، ديوى داسي کوچني نجلى سره مخامخ شو ، چې ژړل يې او پر مخ يې اوښکي بهيدى . دالحکه چې د دغى کورني ، په همدى نژدى وختو کې خپل پلار دلاسه ور-کړى و ، او هم په دى توګه ځينو ناپوهو اويې لارو هلکانو ، دا په ښوونځي کې ځوروله او ورته ويل به يې ، چې دا اوس يې پلاره او څوك نه لرى. خو سوخوملنسکي د دى وضعي په ليدو سره هغې ته وويل: «زه به ستا پلاريم او ته دغه شي هرچاته ويلاى شې ، زه ستا پلاريم.»

په دى وخت کې ده په خپله هم يوه کورني در لو ده ، چې په هغې کې ، د ده يوه ښځه ، يو زوى او يوه نجلى وه. اما د دى سره سره ، بياهم ده نه شواى کولاى چې هغې ته بل ډول ځواب ورکړى د دى لپاره چې سو خو ملنسکي له ماشومانو سره ډير زيات نژدى او په تماس کې و ى ، نو ځکه په ۱۹٤۷ کې يې خپله ادارى دنده پريښو ده ، او پاو ليش ته په راستيدو سره يې ، ديوه ښوونځي چارى په لاس کې واخيستى . ديوه ښوونځي چارى چې نه يوازې په شوروى اتحاد کې ، بلکې همدا شان په نورو هيوادو کې هم پوره نوم او شهرت لرى .

دهغه وروسته ، کال په کال تو لى هغه ورځي چې يو په بل پسې تلى او راتلى ، يو د بل سره ورته او مشابه وى ... سوخوملنسکي به هرسهار ، په څلورو يا پنځو بجو دخوبه پاڅيد ، دخپلى کوټى څخه به راووت اود مديريت دمطالعي په خونه کې به يې په کار پيل کاوه. هلته به يې هم تراتو بجو پورى دخپلو کتابونو او مقالو په هکله فکر کاوه او په ډيره روښانه او واضح توګه به يې خپلى ليکني کولى .

په اتو بجو به يې خپله مطالعه بس کوله ، او دماشومانو دښه راغلى لپاره به دهليز ته راووت. هغه به ډير لږ وخت دښو ونځي څخه ناسوب و ، اوحتى هغه وخت هم چې دى دپيداګوژيکي پوهنو داکاډيمي دوابسته غړى په توګه وټاکل شو ، بيا به هم بيله ناسوبتيا ژرتر ژره خپلى دندى ته راته. په دوبى کې به هغه ټول ښوونکي ، پريښودل ، چې خپلى رخصتى تيرى کړى. او په داسي حال کې چې په خپله ده به په ښوونځي کې ، دښو ونځي دترميما تو څخه پاملرنه کوله ، او هم به يې دماشومانو سره يوځاى دښوونځي په ښڼ او دانګورو په باغچو کې کار او فعاليت پرمخ بيوه .

سو خوملنسکي دخپل ژوند په وروستيو کلونو کې ، په دى پوه شو ، چې د ده دمرګ او مړينى شيبى رانژدى کيږى او داهم ځکه هغه ګولى چې د ده په سينه کې ننوتى وه ، په ډير زحمت او مشکل سره يې خپل کارته دوام ورکاوه ، خودد غه رنځ او تکليف سره سره ، بياهم د ده شکايت

دهيچا غوږ ونه رسيده.

دغه ملګري او همکاران ښه په ياد لري، چې څنګه به يو په يو او په نابېره توګه، دسوخو-ملنسکي رنګ الو تلي اوزيږ ووانهت، خپل زړه به يې کلک په منګولوکي ونيو او دخپلې دمطالعې دکوټې پرلور پهرهي شو. اوهم به يې داسې ښودله، چې دڅودقيقوڅخه وروسته به بيرته راوګرځي خوکله چې به بيرته راغی، او ورڅخه به پوښتنه وشوه، چې څه پيښه وه دهر يوه څخه به يې هيله کوله چې دغه موضوع هيره کړی. او په دی توګه به يې بيرته دهمهغو پاتي خبرو اترو دوام، خپلو خبرو ته دوام ورکاوه، او همدا شان په ډيره کلکه سره به يې خپل ملګري ښوونکي دښوونځي دروزونکي دلي په خونه کي دکورنيو ناخوالو، نيمګړتياوو، ناروغيو او داسې نورو انديښنو دپادولو او بيا نولو څخه منع کول .

سوخوملنسکي دخپل ژوند شل کاونه پهدي ډول تېر کړل. دغه د سهارو ختي شپې دليکلو لپاره وقف شوی دي. دورڅې پهمنځ کی به هغه دلوستلو او سقونو ښوونه کوله، او هم به يې دنو رو ښوونکو لوست او درسونه کتل. دلوستواودرسونودپای ته رسيدو څخه وروسته به هم دخپلو رده کوونکو سره دسيل او قدم وهلو لپاره دباندی ته. او پهدی توګه بهيې ديوزيات شمير ليدونکو او کتونکو سره ليدنې او کتنې کولې . يو زيات شمير وګړی به هم دررګوړو کيلومترپه واتڼ وهلو، دپاوليش ښو ونځي ته راتلل. او همدارنګه د څلوېښتوڅخه ترپنځوسوتو ښوونکو، دښوونځيو مديرانو، دپوهنتون استادانو او داسې نورو مربيونو او روزونکو به پهګروپې او يا خوهم په انفرادي توګه ددغه ځای څخه ليدنه او کتنه کوله .

دپاوليش (Pavlysh)په ښوونځي کی هم، په حقيقت کی ، لکه په بل هر ښوونځي کی، دښوونځيو دپلټونکو دقانوني اورسمي ليدنو کتنو په منظور، د دوی دنظر يو او مفکورو لپاره يوځانګري او مخصوص کتاب ايښودل شوی و ، چې دادی همدلته ديوبل کتاب څخه يوڅو هغه مفکوری او نظرونه، را اخلو، چې دغير رسمي (دخپلې خوښې) دکتونکو پهوسيله څرګند ی شوي دي : «ما په دغه مشهور، ښکلي او پهزړه پوری ښوونځي کی يوانځي يوه ورځ تيره کړه خوبه هغه کی دومره زيات شيان زده کړل، لکه چې مي دخپلې زده کړیپهڅلورو کلونو کی زده کړيوو.»

«تاد سوخوملنسکي کتابونه مخکې لوستلي وو. او دادی اوس نن هم د لته ټول هغه بلکه په سترګو ولیدل کوم چې ما د ده په کتابونوکې لوستلي او لیدلي وو . او همدادی چې اوس یې ډیر زیات تر پخوا زما مینه او ګرانښت ځانته را کښلی دی.»

«دپاولیش ثانوی ښوونځی ، باید دیوه پوهنتون په بڼه واوړی. په جدیت اوکلکه سره وایم هرڅوك چې دلته دماشومانو او ښوونځي دښووني اوروزنی سره اړیکی لری، حیرانتیااومینه وربانديې غلبـه مومی.»

ټول هغه کتابونه چې دسوخوملنسکي په قلم لیکل شوی دی ، اصلاً یې دښوونکی کار او فعالیت تر تحلیل اوتجزیې لاندی نیولی دی.اوتر هرڅهدمخهلومړی‌یې‌هم، دښووني اوروزنی بو اړخ ،یعنی دماشوم‌څارنه ،او پاملرنه او بیایې هم دهغه نور اړخونه‌ترپوره غور او مطالعی لاندی نیولی دی. دمثال په توګه « دښوونځي دماشومانو ترمنځ دکولیکتیفی روحیې ته وده ور کول (۱۹۵٦)، دکار په هکله کمونیستی ذهنیت ته وده ورکول (۱۹۵۹)، دښوونځي دماشوم باطني نړی (۱۹٦۱)، دشخصیت جوړول دشوروی په ښوونځیوکی(۱۹٦۵). دشپیتمی لسیزی ترپایه هغه دخپلو مفکورو او نظریو په لنډیز او بودبل سره په ترکیب او یوځا ی کولو ، او په دی وسیله یې دهغوی ټولو څخه د ښووني او روزني لپاره د یوی بشپړ ی او عمومی تیوری په جوړولو پیل وکړ . او با لاخر هم د دغو هاو ځلو نتیجه ، دپاولیش ثانوی ښوونځي ترعنوان لاندی،په ۱۹۵۹ کی ،په یوه سترمونوګراف کی تنظیم شوه . او په همدغه کال کی‌یوبل کتاب دده‌په وسیله تردغه سرلیك لاندی چې «زه خپل زړه ماشومانو ته ورکوم » ولیکل شو. دعـه کتاب د منځنیو ښوونځیو دزده کوونکو دپا مارنی او ښووني سره اړیکی لری. او هم د هغه مونوګراف پاتی برخه یانتیجه‌چې دتنکیو ځوانانو په هکله وه، په ۱۹۷۰ کی، د ده د مړینی څخه یوه‌میاشت مخکې « دیوه هیواد وال منځ ته راتګ» ترسر لیك لاندی د ګرنه را ووته .

سو خو ملنسکي پوهیده چې د هغه مرګ لری نه د ی، نوله همد ی سببه یې د هغه لپا ره تیاری نیوه « اوهم یې په همدی شیبو او د یر مشکل وخت کی ، په مسکو کی، خپل ملګری ته داسې و لیکل :

«زما روغتیا په دی شیبه کی، په دا سې ډول ده، چې داومېږنی هغه د وی کو چنی ټوټې چې

دجگړي په وخت کې ، زما په سینه ننوتلې دی ، په ډېر نژدې وخت کې به دو ېنې هغه رگ ته ور ورسیږي، چې بوالحې خوځلي متره زما دزړه څخه لري نه‌دی . خوزه البته د هغه څه لپاره پوره تیاری لرم چې بیا وروسته به رامنځ ته شي. او همداشان اعتراف کوم، ډېر به ښه وای که چیری زه مخکې دمخه په هغه باندی پوه شوی نه وای... اما متأسفانه چې دغه‌شی ماته ډاکټر ویلي دی، او په هغه باندی پوهیزم. اوهم یوبل عملیات له‌دی چې زما زړه دهغه توان او قدرت نه لري، دبحث څخه وتلی دی .»

«ترکومه ځایه چې دغه کوچنۍ اوسپنیزی زری وخت راکوی، زه‌به هڅه‌وکړم، څومره چې زما په وس کې‌وی، هغو مره زیات کار و کړم. زه به کوښښ وکړم، چې په دغه وخت‌کې‌زما ترلاس لاندی ، ډېر مهم اوستر کارونه بشپړکړم . او یا په بله ژبه زه به هڅه وکړ م چې خپل نا تمام کتابونه تمام او بشپړ کړم .»

یو لیک یې دخپلو آثارو د چاپولو په هکله په کیف کې ، یوی چا پخانې ته و لیږه او هغه هم په دغه کلمو پیل شوی و : «زما دنه روغیدونکې‌نار وغی، اوهمدارنگه په‌نژدی راتلونکې کې، زما داکا ډیمیکې او دښوونې‌دکار دجبران‌نه کیدونکې‌پای‌ته‌رسیدوپه نظرکی نیولو سره»چې‌بیاوروسته یې دیوه سوداگری لیک په توگه دوام وموند او دهغه په پای کې سوخوملنسکي دچاپخانې مدیر ته داسې لیکلي وو: « تر هغه وخته پوری چې دیوه لیکوال او یوه ښوو نکې په توگه زما کار پا ی ته رسیږی، زه به دستا څخه ډېر ممنون او مشکوریم، که چیری ته د دغه لیک محتوی، بوالحې دخپل ځان سره محرمانه اوپټه وساتې دغه به دستا یوه ډیره ارزښتنا که او مهمه مرسته وی.»

«داکا ډیمیکې او دښوونې دکار دجبران نه کیدونکې پای‌ته رسیدو» عبارت، هغه دشجاعت، شهامت او دلوری ارادی څخه ډکې‌کلمې دی ، چې سوخوملنسکي د خپلې مړ ینې سره ارتباط ورکړی دی .

سوخوملنسکي، یودعالي فکر خاوند او یومترقي انسان و ، هغه‌په دی معتقدو ، چې‌انسان‌دخپل کار او فعالیت په ترڅ کې، د هغې مینې او محبت په ترڅ کې چې دی یې دخلکو لپاره لري، او دخپلو تجربو په ترڅ‌کې، او ترټولو مهم دماشومانو په ترڅ کې‌یو له منځه نه تلونکې مخلوق دی. او هم په دی معتقد و ، چې باید داقاربو او خپلو خپلوانو مړینه دماشومانو څخه پټه نه شي ، ځکه

: «هغه وخت چی دبوه ماشوم زړه دیوه خپل گران دوست دمړینی له امله په لرزه راشی... دغه شی بیا په خپل ذات کی دژوندانه یوه نوی څیره را پورته کوی. اوهم د غم او اندیښنی په دغه پینه کی یوماشوم سملاسی دی حقیقت ته رسیږی، چی د ی په خپله ر وغ رمټ او ژوندی دی . اوهم په دی توگه دی د ژوند خونداو لذ ت او دپوهی په لاس راوړ ل حس کوی، و ینی یی، او په هغه باندی ویاړی.»

ښوونکی سوخوملسنکی مړ شو. خو هغه تر هرڅه دمخه مړینه دیوه ښوو نکی په تو گه استقبال کړه .

دپاولیش تولو اوسیدونکو ، تولو زده کوونکو، دښوونځی او روزنکی دلی او همدارنگه هغه یو زیات شمیر نوروگړی ، چی د دغی غمجنی پیښی لپا ر ه راغلی وو ، د سوخوملسکی جنازه یی په پوره برم، پت عزت او درناوی سر ه بدرگه کړه . او هم ددی لپاره چی دمراسمو په ترڅ کی د کوچنیوزده کوونکی دگښی گونی څخه مخنیوی شوی وی ، دلسم تولگی زده کوونکی دهغوی په شاوخوا یوه دایروی حلقه ترتیب کړی وه. دهغه دکلیوالی کلوپ دکورڅخه اوبیا هم ترهدیری پوری، تول سړك دراز راز گلونو پاشلو په وسیله رنگین ،ښایسته اوښکلی کړی شوی و، چی په دی توگه کوچنی هلکان او نجونی دخپلو ښوونکو سره یوځای دگلونوپه د غه ښایسته او رنگینه غالی باندی تیریدل . نو ځکه سوخو ملنسکی حتی دمړینی په وخت کی هم خپل ښوونځی ته یو ډیر نژدی دو ست او گران ملگری و، او همدا اوس هم دابدلپاره دهغه ترڅنگ په درانه خوب ویده دی. او هم هغه جاده چی د دغه ښوونځی ترڅنگ پر ته ده او هم په خپله ښوونځی هم د ده په نامه نومول شوی د ی .

پاولیش ته، دهغه دمړ ینی څخهوروستههم دلیدونکو او کتونکو بهیر نړ نه، بلکی په حقیقت کی زیات هم شو. لیدونکی او کتونکی، دهغه دیوه ملگری او نژدی دوست نیکولای کوداکث په وسیله چی هغه ته یی په یوه نژ دی ښوونځی کی داتلسو کلونولپاره دښوونځی دمدیر په توگه کار کاوه، استقبالیدل. دپاولیش دښوونځیښوونکو ته اجازه ورکړه شو ی وه ، ترڅو دخپل ښوونځی لپاره یوداسی مدیر وټاکی چی دسوخوملنسکی لاره پرمخ بوځی. او هغه سری هم همدا کوداکث و، چی دوی وټاکه . هرچا هیله درلوده چی دښوونځی فضا او دهغه په هکله تولشیان

په هغه شان، یعنی دسوخوملنسکي دوخت په شان وسائل شي .

لکه چي په دغه ډول اوضاعو اوحالاتوکي ، اکثره وخت واقعیت په دی ډول دی. ئو دسوخوملنسکي دمرینی ښځه وروسته هم د ښوونځي دژوندانه هرجزء اوهری کوچنی برخي ته ځانګړی ارزښت او اهمیت درلود . او هم هر ههغه یوه کلمه یا یو عبارت چي د دغه ستر او نومیالي ښوونکي په وسیله ویل شوی اویاهم لیکل شوی وو ، په ډیر زیات دقت اوتعمق سره مطالعه او څیړل کیده .

سوخوملنسکي ته، کابو، ټول هغه ویاړونه ور کړل شو ی د ی چي یوه پیاوړی مربی یا روزونکي ته ور کول کیدای شي. هغه د شوروی اتحاد یو لایق او ویاړلی ښوونکی ، دسوسیالستی کار اتل او دپیدا ګوژیکی پوهنوداکاډمی و ابسته غړی و، د دهښوو نځي یا سګ دده دمرینی ښځه و رو سته هغه وخت ډیر پراخ او هراړ خیز شهرت وموند کله چي دی د۱۹۷۰ کال د سپتمبر په میاشت کی ، دخپل عمرپوره په یو پنځوس کلنی کی، دخپل مسلک په بشپړ ودهاو پوخوالی کی مړ شو .

سوخوملنسکي دخپل ځانه، دیرش ۳۰ کتابونه او پنځه‌سوه (۵۰۰)مقالی پری ایښی‌دی. دغه‌مقاله دد ی کتاب څخه ژباړه و شوه :

V. Sukhomlinsky on Education, Moscow ;
Progress Publishers, pp. 40 - 49 .

مترجم: نصرالله سوبمن

دیونسکو دسیمه ییز پلا ن جوړولو
هیئت راپور، ۱۹۸۲ع. کال، بنکاك

په ثانوي عمومي ښوونځيو کې
د مسلکي او حرفوي مضمونو زياتول

دپر مخنيا په غرض د پوهنې دنوی کولو اسيايي پروگرام (APEID)چې زموږ دوياړلی هيواد افغانستان په گډون تول يوويشت هيوادونه پکی شامل دی دپوهنی د نوی کولوپه برخه کی دملی استعدادونو دروز لولهپاره مخ ته راغلی او ديونسکوپه چوکاټ کی فعاليت کوی. په دغه پروگرام کی داخل هيوادونه دپوهنی په برخه کی خپلی ترلاسه کړی تجربې سره مبادله کوی. په دغه مقاله کی د دغه پروگرام دسيمه ييز پلان جوړولو دهيئت دراپور يوه برخه ترجمه شوی ده.

مترجم

دبرخه والو هيوادو تجربو وښودله چې دهغو زيات شمير نوی پا ليسی غوره کړی او ياد اچی په عمو می ثانوی ښوونځيوکی يې له موجود وپروگرامو څخه دمسلکی مضمو نونو او کار دتجربو د معرفی په برخه کی گټه اخستی ده. په زيات شمير هيوادوکی دنويو پا ليسيو او تأکيد ونو پر بنسټ په تيرود وويادريو کلوکی نوی تعليمی نصا ب وړا ندی شوی دی په ځينو موارد وکی دغه نصاب لاهم په پيلوتی ښوونځيوکی تر ازموينی لاندی نيول کيږی د نوی تعليمی نصاب د پکار اچولو بريالی مثالونه ديوشمير هيوادوله خواد نورو سره دسياسی کولوپه برخه کی جوت

شوي‌دي. داسي‌انستيتونه هم‌شته چي ددوي لاس‌ته راوړني‌لږترلږه په دووبرخه والوهيوادوکي په زياته اندازه عامي شوي دي.

دغه احساس مخ په زياتيدودي چي دتعليمي‌نصاب دخاص بدلون اوبانويورغاونودمعرفي کولوله پاره يو عملي تاداو اينبودل شوي نه دي. ددي علت په عملي څيرنه کي دپانگي اچوني نشتوالي گڼل کيږي. دادليل هم ويل شوي‌چي ځني‌پروگرامونه دارزيابي پراوته لارسيدلي‌نه دي حتي په هغوهيوادوکي چي‌ارزيابي‌کول ترسره شوي، بياهم په ټولوحالاتوکي‌دپروگرامونو دنوي کولوله پاره دهغي ځخه څه گټه نه راوځي .

يوشمير داسي ستونزي اومسألي شته چي سملاسي پاملرني ته اړتيالري اوځوکاله کيږي چي په يوشمير هيوادوکي هغه ترڅيړني اوغور لاند ي نيولي شوي دي . په هغو پوري د حل دوه مربوطي لاري ښودل شوي اوهغه دادي: دلار ښووني اواغيزمني سلامشوري دخدماتوله پاره اړتيا اودکار دتجربو او حرفوي اومسلکي مضمونوله لاري دکار داخلاقو دهڅولو او داساسي هدف په توگه دکارلورته دمثبتي پاملرني دکولواړتيا. دالته شوي چي نه يوازي دمسلکي‌مضمونو په برخه کي دکار تجربه په پام کي ونيول شي.

پاليسي، پروگرامونه، ستونزي او پلانونه :

دپلان جوړولو هيئت يوه مرکز ته د هيواد ونو جوتيد ونکو تگ لارو راغوند يدل چي په لاندنيو اساسي اصولو مشخص کيږي، حلاصه کړي دي :

۱ـ په مؤسسو، کو رونو، مجامعو او دستگاووکي د گټور ټولنيزکارتجربي بايد دټولو له پاره چمتو شي.

۲ـ مسلکي مضمونونه او دکار تجربي بايد ښوونه او روزنه کمزوري نه کړي .

۳ـ دکار تجربه بايد دښوونځي په ټولو مضمونونوکي‌ځاي شي .

٤ـ دهنر تدريس او دکار تجربه بايد سره اړيکه ولري .

٥ـ په دغو ټولوکي بايد مور او پلار او ټولنه اغيزه ولري .

٦ـ او د کار تجربه بايد په مثبته توگه د کار لورته ميلان و هڅوي ، د کار روحيه او دکار اخلاق تلقين او وده ور کړي .

په بنګله دیش کې منځنی عمومي ښوونه او روزنه متنوع شوې ده نوپه دې ډول زده کوونکې صنعتي هنر، کورني اقتصاد او د کرنې دبرخې مضمونونه لولي تجربې و ښودله چې دغه شان ښوونه روزنه دکار او ښوونې او روزنې د نښلولو منظور ر تر سره کولې نه شي له دې ا مله حکومت تصمیم ونیوچې له ۱۹۸۳ کال څخه را په دې خوا تر لسم ټولګی پورې دښوونې او روزنې یو ډول مرکب سیستم معرفي کړي . د دغه هیواد د ۷۰۰۰ منځنیو ښوونځیو په تعلیمي نصاب کې «دکارتجربه»دیوه مضمون په توګه ځای شوی ده .

د هغې څیړنې له مخې چې د ۱۹۸۱ کال دمارچ د ۳۱ نیټې دحالت غوندې شرایط یې په پام کې نیولي ، د دغو ۷۰۰۰ ښوونځیو په سلوکې ۹۰ له ضروري فزیکي ا سا نتیا وو څخه بې برخې ووچې دکار اغیزمنه تجربه وراندې کړي په دې سبب حکومت لته وکړه چې د ډېرو لږو فزیکي اسانتیا وو دبرابر ولو لارې چارې پیدا کړي. د دغه مضمون دتدریس له پاره دښوونکو پید ا کول هم په همدې اندازه یوه ستونزه ګڼل کیږي او حکومت د«بنګله دیش د ښو و نې او روزنې د پراختیا دڅیړنې مرکز ته چې د پر مختیا له پاره د ښوونې او روزنې دنوې کولو له اسیایي پروګرام سره اړیکه لري، دنده ور کړه چې ښوونکو د روزنې په غرض ځانګړ ې کورسونه په کار واچوي . دبودیجې لږ والې د دې سبب ګرزي چې دفزیکي اسانتیاوو او همداشان دښوونکو دروزنې هڅې له خنډ سره مخامخ شي.

په هندکې تررسمي ښوونې او روزنې ډیر روښې دلاسي کارونو مفکوره دښوونې او روزنې دیوې وسیلې په توګه پیژندل شوې وه. په لرغوني هند کې « کورو ګانو » په «اشرم» کې له ز د ه کوونکو څخه وغوښتل چې دژ وند اوزده کړې په خاطر لاسي کار ترسره کړ ې درسمي ښوونځیو په معرفي کیدو سره ښوونه او روز نه کتابي شوه، په عمومي ښو و نځیو کې د لاسي کا ر و نو له پاره کوم ترتیب موجود نه و. دخولسیز و په اوږدو کې بیلابیلو کمیټو او کمیسیونو دغې کمزورۍ ته ګوته نیولې ده . خودا مهماتما ګاندي وه چې دلومړي ځل له پاره یې په دې ټینګار وکړ چې لاس او تولیدي کارنه یوازې دښوونځي په تعلیمي نصاب کې داخل شي، بلکې ښوونه او روزنه د ی د هغه په شاوخوا تمرکز و مومي په هند کې دحکومت اوسني پالیسي چې په ټولنیز لحاظ تولیدي ګټور کار دې په عمومي ثانوي ښوونځیو کې وپیژندل شي، په همدغې فلسفي بناده .

په دې هیواد کې دملي پالیسي اصلي بنې په لاندې توگه وړاندې کیدای شي :

۱ـ حکومت په کلکه دانظر لري چې دښوونځي دوره دې دوولس کاله وي چې لو مړ ی لس کاله یې دثانوي ښوونځي دوره او دوه نور کلونه یې دعالي ثانوي ښوونځي له پاره وي(په لسو کلو ثانوي زده کړه کې لومړني زده کړه هم شامله ده او دوه پاتې کلونه ثانوي زده کړه زموږ دمخکني سیستم دلیسې ددوري له رده کړي سره سمون‌لري .م.) په دغه « ۱۰+۲» سیستم کې لومړني لس کاله ه‌چې ترلسم ټولگي پورې رسیږي، دثانوي زده‌کړي دوره ده‌اود روزني په‌دغه‌دوره‌کې‌رده کوونکي داورصت‌پیداکوي چې متوازنه وده اوهراړخیزه تکامل وکړي.

۲ـ دښوونځي لس کلن تعلیمي نصاب داځر گندوي چې دزده کوونکو شخصیت دمتوازني ودې له پاره نه یواري داضروري ده چې ددهي‌ودې په منظور هغوی‌له سکولاستیک ساحوسره مخامخ کړو ، بلکې همدا شان‌دوی ته داسې شرایط‌برابر کړوچې‌دخپلولاسو دکار له پار موقع پیداکړي اودلاسي کاروبوپه باب مناسب‌سلوك ته تکامل ورسي .

۳ـ په ټولنیز لحاظ‌گټوره تولیدي تجربه دپوهې دتکامل، مهارتونو او هغه سلوك له پاره تاداو حوړوي چې وروسته په تولیدي کارکې دمرخې اخستلوله پاره پکاریږي داددې معنی نه لري چې صرف دکار کولوله پاره زده کړه‌وشي؛ ددې معنی داده‌چې دکار ښوونه او روزنه سرته ورسیږي.

٤ـ په ټولنیز لحاظ دتولیدي کار تجربه دگاندي دفلسفي په رڼاکې وده کوي‌چې‌هغې په اساس سوونه اوروزنه دکار دمرکزپه‌توگه ده په لومړي‌پړاوکې‌ساده، نوښت‌مخ ته راوړونکې او په خپلو انتباهاتو و لا ر وعالیتونه باید دکار په ترڅ کې تر سره شي. په منځني پړاوکې باید پروژې دعلمي وسایلو اوبیلابیلوالاتوپه پکار اچولوسره‌مسال وي اودهغوپه ترڅ کې به ټولنیز لحاظ گټور تولیدي کار صورت ونیسي.په ثانوي پړاوکې رښتیاني هنري اولاسي تولیدي کار دښوونځي دمضمونو څخه بهر باید په پام کې ونیول شي.

۵ـ په عالي ثانوي پړاوکې کله چې زده‌کوونکې دشپاړس کلنۍ څخه پورته عمرته ورسیږي اوزیاته وده ومومي، دوي ته داضروري ده‌چې دتخصص په‌غرض‌بیلابیل کورسونه ونیسي : دښوونې اوروزنې دکمیسیون له سپارښتنې سره‌سم په عالي ثانوي پړاوکې دښوونې او روزنې

مسلکي ښوونځي، زده کوونکي ددې وس لري چې دحرفوي اومسلکي زده کړې په بهيرو ور
ګډ شي.

٦ـ مسلکي ښوونځي له پاره ګټور دي چې:

(۱) په پوهنتونو باندې فشار لږ شي.

(۲) دزده کوونکو پاملرنه هغو مضمونو ته واړوي چې داستخدام امکانات برابر کړي.

(۳) خپل ځاني استعداد ته وده ورکړي اوپه دې ډول پخپله ځان په کار واچوي.

۷ـ دحکومت پاليسي ددعسې استنادپه وړاندې چې نه قرار دادي مسلکي سه ونه او روزنه کې
دبدلون قابليت او وړتيا نه وي، کمګار کړي چې دانتخاب له پاره دې محيط مضمونونه برابر شي
اوهم داسې مضمونونه وړاندې کړي چې حلاډکوونکي وي او دبهير دنه حرکت اسان کړي.

۸ـ پاليسي دا ايجابوي چې داقتصادي اوتوليد ومجبوريتونو په اساس له ښوونځي څخه پاتې
شويو کوچنيانو ته دې داسې ښوونې اوروزنې سيستم برابر شي چې ددوی دګوزارې اوعايد په
فعاليت او بهيرکې مداخله ونه کړي.

دپورتنۍ پاليسۍ په اساس په ښوونځيوکې دالاندې پروګرامونه منل شوي دي:

۱ـ دښوونځي دلس کلنې دورې په پروګرام کې په توليد لحاظ دګټور توليدي کارپروګرام
شامل شوي دي . دغه شان پروګرام يوهد فمد او له معنې څخه لاسي کار ښکاره کوي چې
د اشياوو په توليدولو اوخدماتو منتج کيږي او دادواړه توليې ته ګټوردي.

۲ـ لاسي کارونه هغه وخت همدفمند شميرل کيدای شي چې دښوونې اوروزنې دارتياوواو
شرايطو سره اړخ ولګوي . داضرورې ده چې دهرعملي په باب د «ولې؟» او «څه د پاره ؟»
پوښتنې طرحه کړو، نو په دې ډول به هره يوه په پوهې اوهوښياری ترسره شي، نه په ميخا نيکي ډول.

۳ـ د تعليمي نصاب جوړولو فعاليت هغه وخت مفهوم لرونکي دي چې درده کوونکي له
ارتيا ووسره اړيکه ولري اودهغي تولنې اړتيا ووي ليرې کړي چې زده کوونکي ورپورې تړلي
وي. داهغه وخت لازيات معنې لرونکي ګڼل کيږي چې هغه داساسي اړتيا وو، يعنې دخوړو
سرپناه، کاليو، روغتيا، ټولنيز او اولسي کار سره اړيکه ومومي .

٤ـ په عالي ثانوي دوره کې هم له ښوونځي بهر مضمونونه په پام کې نيول کيږي اصلي خبره

داده‌چی ددغو پروگرامونوله ښیگڼو څخه ښوونځی‌اوسیمه‌ییزاولس دواړه بایدمستقیمی گټی واخلی . سره‌ددی هم دبازاری شیانو تولیدی اوحق الزحمی ور خدمتونه په دی شرط برابر یدلی شی چی شیان دښوونی اوروزنی دمحصولاتوپه قیمت وهڅیږی.

۵ـ په ټولنیز لحاظ دگټور تولیدی کارله تجربی څخه دلاندنیوله یوبل‌سره تړلیو مقصدونو دسرته‌رسیدلوهیله‌کیږی.

الف) له کار سره دزده کوونکو مثبته مینه پیدا کول،

ب) دټولنی له غوښتنی سره‌سم دټولنیزو اواولسی خدمتونوسرته‌رسول اوباله اولس سره دټولنیزو او اولسی خدمتونو ترسره کیدوله لاری اړیکه موندل،

ج) دکوپرا تیفی کار خوی ته وده ورکول،

د) ټولنه له علمی لاس ته راوړنوڅخه خبرول اودعلمی دید په پیداکیدوکی له هغی سره مرسته کول،

ه) د ټولگی او حرفوی زده کړی څخه دټولنی دوړځنی مسایلو د حل کولوپه برخه کی دگټبی اخستلو مفکوری پیداکول ،

و) دملت دجوړیدوپه هڅوکی ونده اخستل ،

ز) ددولتی اوملی ودی دهدفونو درك کول .

۶ـ په عالی ثانوی دوره‌کی بیل مسلکی اوحرفوی‌مضمونونه برابریږی چی زده کوونکی له استخدام ورکورسونو سره بلدشی اوپه‌دی ډول دخپل ځان دگومارنی اوپه کار اچونی قدرت ومومی .

۷ـ د شپږ کلنی څخه ترشپاړلس کلنی پوری د رسمی زده کړی څخه پاتی‌کوچنیانو له پاره یوخاص پروگرام چی غیررسمی ښوونه او روزنه ورلاندی بیایی، ترکار لاندی دی. په دی ترتیب کیدلی شی چی دغه شان کوچنیان پرته له‌دی چی عایدیی له لاسه ورکړی، دزده کړی له نعمت څخه گټه واخلی.

دکار دامکاناتو برابر ولوپه پروگرا م کی یولړ ستونزی منځ ته راځی . دغه شان مسایل په لنډډول د اسی ښودلی شو :

۱ـ «په تولنیز لحاظ دګټور تولیدی کار» پروګرام چی دثانوی‌دوری په ترڅ کی ورانډی کیږی په زیاته اندازه عمومیت موندلی دی . خوددغه پروګرام دعملی کیدلو له امله یوشمیر ستونزی پیداشوی دی. په ښوونځیوکی دورکشاب داسانتیا وکموالی‌هغه مسأله‌ده چی ستونزی پیداکوی. ددغی نیمګرتیا دلیری‌کولوله پاره« په تولنیز لحاظ دګټورخدمت »اداره جوړیږی.

۲ـ په عالی ثانوی دوره‌کی دمسلکی کولوهڅی یعنی‌په یوولسم ټولګی کی دمسلکی توب معالیتونه دداڼ ورنه دی. دښوونی اوروزنی کمیسیون‌دمسلکی توب‌بهیرته‌په‌سلوکی د پنځوسو زده‌کوونکو ورکول پیشنهادکرل. خوددغی سپارښتنی په خلاف اوس داهڅه شوی چی دد غه مقصد له پاره په سلوکی لس تنه وګومارل شی. حتی په سلوکی لس تنه هم ددغه منظور له‌پاره پیدا شوی نه دی.

۳ـ له مسلکی تخنیکی انجینیری دمضمونونوسره دتوپیر په اساس دحرفوی مضمونوګټور توب او اصیل والی‌تراوسه لاهم‌په‌ډیر کراری سره دعامه‌منني وړګر ځی. دمجهز وورکشاپونو داسانتیا وو د برابرولوله پاره دمالی لګښتونوپه سبب دزیاتی اند ازی مسلکی مضمونو معرفی کول له خند سره مخامخ شوی دی . دښوونکو دراجلبولو او دښوونکو د بیاروزنی مسأ لی هم کړکیچنی بریښی. د« شاګردی داسانتیاوو» نشتوالی‌هم ددی سبب ګرځی‌چی مسلکی‌اوحرفوی مضمونونه پاملرنه لږه شی .

دموجود وستونزو اوپه مقابل کی دلاس ته راغلیو تجربوپه اساس‌دراتلونکی له پاره لاندی پیشنهادونه په نظرکی نیول شوی دی:

۱ـ دسیموله خواداسی څیړنی سرته ورسیږی چی دهغی له مخی دوړ مسلکی‌اوحرفوی مضمونونو دمعرفی کولو توان پیداشی .

۲ـ« دشا ګردی د مقرری اصلاح » کول چی د مسلکی اوحرفوی مضمونو په برخه کی د « شاګردی اسانتیاوی » زیاتی شی اوپه دی ډول هغه لازیات عامه وګرزوی .

۳ـ «په تولنی‌لحاظ دګټورتولیدی کار دتجربی» دپکاراچولوله پاره په ښوونځیوکی دسیمه ییز وکاسبانو شاملول .

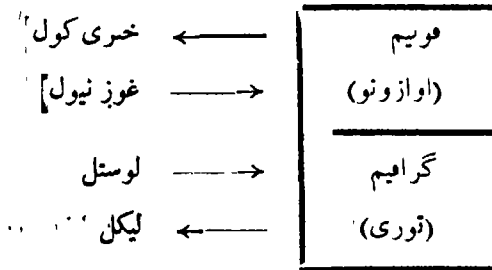
٤ـ دهنراو فنونوسره دکار دتجربی ګډول .

٥ـ« دکار په تجربی» سره دښوونکو روزنه. نوپه دی نوګه کیدلی شی په « تولنیز لحاظ د ګټور تولیدی تجربه » دښوونځی په منظمومضمونوکی په کار ولویږی.

ليکوونکی : حسن گل بانده وال

د معلوماتو لپاره لوستل

... فنونو (شفاهی او لیکلی شکلونو) کی د لوستلو مهارت دغوږ نیولو او خبرو کولونه وروسته یو فن دی چی زده کوونکی یی په تدریجی او ځانګړی ډول سره تر لاسه کوی و انکشاف ورکوی. لاندی شکل دشفاهی او لیکلی ژبی اړیکی یو ډول سره ښیی .

فونیم (اوازونو)	←	خبری کول
	→	غوږ نیول
گرافیم (توری)	→	لوستل
	←	لیکل

کله چی زده کوونکی په لوستلو کی پر مختګ کوی دوی په ډیرو حالاتو کی دمختلفو مقاصدو دپوهیدلو له پاره دلوستلو مهارتونو ته اړتیا لری. هغه موا د چی‌دو ی یی لو لی ځینی یی په غور لو ستلو (Intensive reading) ته ځینی نور یی شا ید سر سر ی لوستلو (Skimming) ته اویا په غور کتلو(Scanning) ته اړتیا ولری لنده داچی پورتنی دری واړه د لوستلو لاری دی چی د ځا نګړ واهدافو او مقاصدو له پاره په کار اچول کیږی د لوستلو دغه اصو ل او میتود ونه زده کوونکی پخپله نشی زده کولی ښایی دامهارتونه ځینی زده کوونکی زده کړی اما ځیرنوداسی ښود لی د ه چی زیاتره زده کوونکی د لوست داندازی اوچټکتیا له پاره یوی منظمی اومستقیمی لارښوونی ته اړتیا لری .

۱ـ سرسری لوستل (Skimming)

داد موادو دلوستلو یوه طریقه ده چی ځانګړی اصول لری دهغه له پاره چی سرسری لوستل کیږی له دی میتود څخه کار اخیستل کیږی. دامیتود هغه هدف ته‌ کی چی دلوستونکی دمعلوماتو سره اړیکی لری. د دی ډول لوستلو ګټه داده چی‌زده کوونکی هغه معلومات چی اړتیا ورته لری او یا په هغو باید وپوهیږی په لږ وخت کی‌یی واخلی او دهغو معلو ماتو څخه منصرف شی چی اړتیا ورته نلری .

د مثال په ډول کله چی د از موینی له پاره تیاری نیسو هغه مواد موچی لوستلی د ی دخپلو معلوماتو دتاره کولو لپاره یی بیالولونو دغه ډول لوستلو ته اړتیا لرو ځکه دلته په لـږ وخت کی زیات معلو مات اخستلی شو .

سرسری لوستل (Skimming) په لاندی حالاتوکی کولی شو:

۱ـ تاسی دکتاب فهرست ولوایې دابه تاسی ته دکتاب په باره کی یو څه معلومات درکړی .

۲ـ دیو با ب یا فصل لو ی اوکوچنی عنوانونه ولولی دابه دمؤلف اصلی مفکوره تا سی ته د ر په ګوته کړی.

۳ـ دیوی موضوع دپیل اوپای پراګرافونه ولولی دبرځلی په لومړی سرکی دموضوع په باره‌کی لارښوونی شوی وی اوپه پای کی دموضوع لنډیز راغلی وی.

٤ـ انځورونو او پوسترونو ته له نژ د ی څخه وګو ری په ډیرو حالا توکی د انځورونو او پوسترونو ستر عکسونه دابنیی چی‌موضوع دڅه شی په باره کی ده .

٥ـ که چیری د موضوع په پیـل اوپاپای کی کومی پوښتنی وی په غور سر ه یی ولولی ځکه په موضوع کی‌داپوښتنی دمؤلف غوره نظریی راښیی.

٦ـ که چیری دموضوع په اصلی مفکوری ماندی ځان پوهوئ نود هرپراګراف لومړی جمله ولولی ځکه په زیاتره مواردوکی لومړی جمله دپراګراف اصلی مفکوره رابنیی.

۷ـ دمواد ودتکرار له پاره سرسری لوستل‌وکړی یعنی کله‌چی‌مومواد لوستلی وی اوعواړی چی‌ځینی شیان یی ترلاسه کړی یا خپل یاد دا ښتونه دازموینی او یا مباحثی‌له پاره نوی کړی نودادول لوستل په کاردی.

دالاندې فعالیتونه دسرسرې لوستلو مهارت تقویه کوي:

۱- کوښښ وکړئ چې کیسه دهغې دعنوان دلوستلوله مخې درك کړئ یعنې داچې کیسه د څه شي په باره کې ده؟

۲- انځوراوعکس‌ته وګورئ اوووایئ چې موضوع څه‌ده اودکوم‌حالت یاپیغام بیانوونکې‌ده؟

۳- ورځپاڼې داصلي‌مفکوروترلاسه کولو له پاره سرسرې ولولئ.

٤- جدولونه، ګرافونه‌اوچارتونه‌سرسرې ولولئ داتشخیص‌کړئ چې څېرته ستاسې داړتیا ور معلومات راوړل شویدي.

٥- په یوه کتاب کې دیوې‌زړه‌پورې‌عنوان‌دپیداکولوله‌پاره‌سرسرې‌لوستلوڅخه‌کاروانخلئ

په غور کتل (Scanning) د لو ستلو یو ه بله طر یقه ده. دا طریقه د نمرو، نومونو، نیټودپیداکولواو دځانګړوپوښتنو د ځوابوله پاره په کاراچول‌کیږي‌کله چې‌موږ په قاموس‌کې دیوې‌کلمې معنی‌پیداکوواویا دتیلفون په لارښودکې د تیلفون نمره پیداکوونوموږ له دې ډول لوستلوڅخه کاراخلو. ددې ډول لوستلوڅخه د ښې نتیجې دا خستلوله پاره باید لاندیني اصول په پام کې‌ونیسو :

۱- دخپلې پوښتنې په درلودلو سره متیقین‌کیدل‌اودهغې پوښتنې دپاره دځواب پیداکول

۲- دهغه ځواب په څرنګوالي وپوهیږئ‌چې د پیداکولوله یې‌کوی لکه نیټه، کلمه، نوم، نمره اونور.

۳- له ځانه سره فیصله‌وکړئ‌چې کومې مرستې به له تاسې سره دسم ځواب په پیداکولوکې کومك وکړي.

٤- خپلې سترګې‌په میتودیك ډول سره په چابکې‌سره په‌مواد باندې راتیرې کړې ترڅوهغه معلومات‌وموموئ چې‌تاسې یې لټه کوئ. کله چې پوه شوئ‌چې‌هغه مطلوب معلومات پیدا شوچې ستاسې پوښتنې‌ته‌ځواب وایي نوهغه ځای په غورسره‌وګورئ لاندې‌معلومات د (Scanning یاد غور کتلو په واسطه ترلاسه کیږي:

۱- په کیسه کې داشخاصو یاڅیرودنومونو موندل .

۲-په‌یوې‌کیسې‌کې‌دیوې‌جملې‌دموقیعت تپاکل، یعنې‌دیوه شي دسم والي یانا سم والي دپار

۳- په کیسه کې دیوې پوښتنې دلنډ ځواب دموقیعت تاکل .

٤- په کیسه کې دیوې کلمې لټول.

٥- دیوه ځانګړې هدف دپاره یو عکس پیداکولو لټه .

٦- په فهرست کې دیوعنوان دمشخص کولو دپاره لټه کول.

۷- په بیره سره دګراف، چارت اوجدول تکرارول.

۸- په کیسه کې دیوې ځیرې مشخصه برخه پیداکول.

۹- دشفاهې ویلوله پاره په یوې کیسې کې ددیرې په زړه پورې برخې لیدل.

۱۰- دکیسې ددیرې حیرانوونکې اوهیجانې برخې پیداکول.

په غورسره لوستل (Intensive reading)

په غورلوستل دلوستلواومعلوماتو دحاصلولو یو ډول دی چې د ځا نګړ واهدا فو له پاره په کار اچول کیږې ددې لپاره چې دنوو اومشکلو مفاهیمو په ترتیب اویابو ځای کولو باندې وپوهیږونو دی ډول لوستلوته اړتیاده دلته بایدلوستونکې موادپه ډیر غور سره ولولي تر څو دلوستل شوو مواد وپه جز ئیاتو پوره وپوهیږ ی دمواد و دبشپړ لوستلو له پاره داډول لوستل په کار دی چې ټوله موضوع روښانه شي اودپوښتنودځوابو لوموقع مساعد شي. په غور سره لوستل ډیره ګټه اری خوکه چیرې دیوهدف اومقصد له پاره وشي ددې لپاره چې په زده کوونکو کې ددې ډول لوستلو مهارت تقویه شي نوپه ټولګیوکې په دوامداره توګه سره داسې فعا لیتونه موجودوی.

دمثال په ډول کله چې دزده کوونکوڅخه غواړې چې هدایات تعقیب کړې چې په دې توګه دهغوی تجربه بشپړه شي اویا مودل جوړ کړې نو داډول فعالیتونه په غور سره لوستلو ته اړتیا لرې. هغه موضوعات چې دعمومې جز ئیاتودپوهیدلو او یا تحلیل ته اړه لرې دغه ډول یعنې په غور لوستلو ته یې ضرورت لیدل کیږې .

د لوستلو اندازه او سرعت (Rate of reading)

په لوستلوکې سرعت او دساعت اندازه یو مهم مهارت دی چې باید زده کوونکې دغه مهارت تقویه کړې .کله چې زده کوونکې لوست کوې موزګورو چې دوی یې څرنګه لولي په لوستلوکې څومره ګړندي دي .؟

دا لاندی عوامل دلوستلو په سرعت کې مهم رول لري :

۱ـ دلوستلو د انکشافي مرحلو اساسي مهارتونه لکه دمشکلوکلمو د مخامخ کیدو په وخت کې دقرینې او پوهې له مخې معنی اخستل دلوستلوپه اندازه اوسرعت په مستقیم ډول تأثیرلري.

۲ـ دلوست په سرعت کې دلوستلونکي علاقه فهم او تشویق فعاله ونده لري. کله کله داسې وي چې لوستونکي دلوست په وخت کې مترد د وي اودلوست څخه یو مشخص هدف ونلري په دې حالت کې لوستونکي په ډیر وخت کې لږ لوست کوي .

۳ـ پەلوستلوکې دلوستونکي سابقه او پوهه یومهم عامل دی د یولوستونکي دپاره دیوه داسې مضمون لوستل چې په هغه کې ډیرې مشکلې کلمې راغلې وي دلوستونکي دلوست پـه سرعت باندې تأثیر اچوي همدارنګه دهغو کلموموجودیت چې نا اشنا مفاهیم ولري. دلوست سرعت یې نسبت کم وي ځکه لوستونکي دلوستلو په وخت کې دپوښتنو سره مخامخ کوي .

٤ـ دجملو مشکل ساختمان، دجملو اوږ دوالي، دلیکلوسبک هم دلوست په سرعت باندې تأثیراچوي دمغلقوساختمانونوجملې، نا اشنا لیکلې سبک، اوږدې جملې دپوهیدلو دپاره دچټکې اوسرعت مانع ګرځي .

۵ـ دلیکنې اندازه ، لمن لیکونه او مشابه مواد دلوستونکي دلوست په سرعت بانـدې تأثیر لري .

٦ـ دروغتیا حالت هم دلوست په سرعت باندې تأثیر لري کـه یـو سړی ناروغ او یا ستړی وي نوهغه ته سخته ده چې دلوستلوپه وخت کې خپل حواس لوستلوته متمرکز کړي .

داښکاره اوڅرګنده خبره ده‌چې همدارنګه نور ډیرعوامل‌هم شته چې دلوستلوپه سرعت باندې اغیزې کوي. یوښه‌لوستونکی‌شاید خپل لوستل دخپلې اړتیا دندې اوعلاقې مطابق اندازه کړي هغه ښایي یوه‌په زړه پورې کیسه په‌بیړه‌ولولي اویا حقیقت اوموضوع په غور کتلو سره درك اووریاندې وپوهیږي خوهمدغه شخص ښایي بیاد ریاضي فارمول په کراره او په غور سره ولولي .

دزده‌کوونکو دلوستلو مهارتونه‌دمشق‌اوتمرین اولا رښوونوپه اساس انکشاف اووده‌کوي هغه زده کوونکي چې په لوستلوکې کلمه په کلمه لوست کوي هغوی دکلمې څخه د قرینې په

واسطه معنی اخستل گران دی‌نو ښوونکی باید دداسی زده‌کوونکو سره مرسته‌وکړی چی‌هغوی

جمله په طبیعی او روانه لهجه ولولی.

هغه زده کوونکی‌چی ټول‌مواد په یوشان سرعت سره لوستلی شی باید دغو زده کوونکوته

دلوست‌دهدف‌مطابق دلوست اندازه عیار شی ښوونکی باید دلوست اندازه اووخت په جدی

توگه په نظر کی ونیسی چی وکولای شی خپل زده کوونکی چټک لوستلوسره عادت کړی ځکه

که زده کوونکی دچټک لوستلو سره عادت واخلی نوهغوی کولای شی چی په لږ وخت کی

دیرشیان ولولی اوزبات معلومات اوپوهه ترلاسه‌کړی‌همدارنگه ښوونکی دی‌دلوست‌دتدریس

په‌وخت کی خپل هدف مشخص کړی اودهغه مشخص‌هدف ته درسیدلو له پاره دی یومشخص

اوگټور میتود اوپلان په کار واچوی .

1. ROBERT B. RUDDELL, Reading Language Instruction, 1974, pp. 25-425-428.

2. NELSON BROOKS, Language and Language Leasning, YALE-University, 1964, pp.172-3

مترجم: خوشحال یاسینی
منبع: د ماشومانو دروزنې په هکله
دوشنبه: دمعارف له نشریاتو څخه
کال، ۱۹۸۰.

جنسي روزنې ته یوه لنډه کتنه

دجنسي روزنې مسأ له دپیداګوژۍ دبرخې د ډیرو پیچلو او مشکلومسایلو څخه ده په رښتیا هم چې په هیڅ کومه بله مسأله کښې تردې اندازې پیچلتیا او دمعلوماتو نشتوالي نشته او همدا رار په دې هکله یولړ نادرست افکار او څرګندونې شویدي چې په نورو مسألوکې نه‌لیدل کیږي خو حال دا چې په تجربه او عمل کښې د دې مسألې حل چندان ګران کار نه وي لکه څر نګه چې په اکثر وکورنیو کښې په ډیره اساني‌حلیږي.

لیکن جنسي روزنه یوازې هغه وخت اوله ستونزو ډکه بریښي ، چې هغه په ځانګړې توګه په نظر کښې ونیول شي او یاد ومره زیاته پاملرنه ورته وشي، چې دنورو تربیوي عمومي مسألو څخه یې را بیله کړي خوپه حقیقت کښې جنسي روزنه باید دنورو روزنیزو مسألو څخه هیڅ وخت بیله ونه ګڼل شي .

په کورني کښې دجنسي روزنې دمسألې حل‌یوازې‌هغه وخت‌ممکن‌وي،چې‌پلرونه او میندې دخپلو اولادونو دجنسي روزنې په مقصد ښه پوه وي. که پلرو اومیندو ته دا مقصد روښانه او دپوهیدو وړ وي، نود خپلو اولادونو جنسي روزنه هم‌ورته دپوهیدلو وړ ده .

هر انسان دیو ټاکلي عمر څخه جنسي ژوند، خودا یوازې په انسان پورې نه محدودیږي او یوازې دانسان خاصه نده ، بلکه اکثره ژوندي موجوداتو ته یوضروري غوښتنه ده. د ا نسا ن

جنسي ژوند بايد دحيوا ناتو د جنسي ژوند څخه توپير وکړ ی ، د جنسي روژني مقصدا و غايه هم يوالحي له همدي څخه عبارت ده. جنسي ژوند ته دحيواناتو دارتيا پيدا کيدل يوالحي د دي سببه ده، چي هغو ی غواړي تولدولري او نسل پيدا کري، دحيواناتو په منځ کښي تقريباً فسق اوفساد وجود نلري. خوانسان ډير وختونه نه يوالحي دنسل پيدا کيدو په مقصد وجنسي اړيکوته ميل او اشتها پيدا کوي، بلکه داميل اوعلاقه بعضاً د ورستو بدو اوداخلاقي موا زينوڅخه خلاف پيښو او حوادثو درامنځ ته کيدو سبب هم کيږي، چي هم خپل ځان او هم نور بدبخته کوي. انسان دودي انکشاف ډير اوږد تاريخ تير کري دي، انسان نه يوالحي دبيو لو ژ يک مو جو د په حيث بلکه داجتماعي پلوه يي هم وده کړيده .

دودي پدي جريان کښي په ډيرو احلاقي مسألو او برخو کښي انساني نظريات او ايډيالونه منځ ته راغلي دي، چي دهغي جملي څخه دانسان دجنسي اړيکو نظريي هم را څر گند ی شوي دي. په طبقاتي ټولنوکي ډير ځله دانظريي دحاکمه طبقاتو دگټي په خاطر يعني دهغوی دگټو دساتلو په منظور په نظر کښي نه نيول کيږی او يا خو هغه ته لار مه پاملرنه نه کيږی موږ داډول بی توجهی هم دکورني په ژواندانه کښي، هم دښځو په کره نو کښي او هم دسر يوپه مستبدانه حکمراني او سالاري کښي ليدلای شو. موږ پوهيږو چي په يو شمير هيوادوکي (دهغي جملي څخه په افغانستان کښي) په حقيقي معنی دښځو رانيول ا و پلو ر ل رواج لری ، موږ ته دځو ښځو درلود لوډير شکلونه را معلوم دي، چي يوالحي او يوالحي دسړي دعيش او عشرت وسيله شمير ل کيږی او همدا ډول موږ ته معلومه ده چي په داډول هيواد وکښي داسي بدی او داخلاقي موازينوڅخه خلاف پيښي لکه رند يتوب او نور وجود لري چي پدی ډول نارينه ديوی لندی او کوچني شيبي لپاره دښځي مينه او محبت خپل ځان ته رانيسي او يا بالاخر موږ ته دکورنيو مجبوريتونه داسي پيښي معلوميدی، چي ښځه او ميره دخپلي غوښتني او ميل پر خلاف مجبوروی چي په جبری ډول سره گډ ژوند وکړی .

په شوروی اتحاد کښي داکتوبرسترسوسياليستي انقلاب، دښځوسياسي، حقوقي او اقتصادی نابرابری له منځه وړی ، خوبيو شمير کسانو دغه نوی ازادی او دبرابر يونشتوالي په درست ډول سره نه دی درک کړی. داسي يي انگيرلي دی چي گويا انسان کولای شي په غير

منظم دول داخلاقي موازينو څخه په خلاف خپله ښځه او ميړه عوض کړي او يا هم د کورني ژوند او اساساتو ته هيڅ پاملرنه ونکړي .

په انساني ترټولو تشکيله شوي ټولنه کي، په سوسياليستي ټولنه کي د فاحيشو او بد اخلا قو کسانو سره جنسي اړيکي ساتل داوليګا رشي، د شخصيت په پايمالولو، دکورني ژوند په ګډ وډولو، بدبختيو او داولاد ونودبي سرپرستي باعث کيږي.

په سوسياليستي ټولنه کي انسان بايد په خپل شاوخوا ژوندکي او همدارنګه په خپل جنسي ژوندانه کښي له ياده ونه باسي چي دی اصلاً دټولني غړی دی، دی دخپل هيواد تابعيت لري او د سوسياليستي جوړښت يوګډون کوونکی دی. نوله همدی کبله ده چي سو سيا ليستي ټولني تبعه بايدپه خپلو اړيکو کښي دښځي او يا نارينه په باره کښي هغه دټولنيز اخلاق اورسم ورواجونه چي په هميشني ډول دټولني دخلکو دګټو ښکارندوی دی په نظرکي ونيسي همدغه ټولنيز اخلا ق دجنسي اړيکوپه برخه هم دټولني دهرتبعه په وړاندي ټاکلي غوښتني ايږدي . ميندي اوپلرونه بايد خپل اولادونه داسي وروزي، چي هغوی دټولنيز واخلاقوورانه ونکي نه، بلکه دهغه ساتونکي اوسي او هغه ته په درنښت سره خپلي اړيکي په ټولنه کي تنظيم کړي. ټولنيز اخلاق دجنسي ژوند په مسألو کښي د څه شي غوښتنه کـوي؟ نوموړي ايجا بوي، چي د انسان جسي ژوند هم د ښځي او هم دنارينه، يعني ددي دواړ وخپلو دبرابر واومساوي اړيکوچي په ګډاو دبل سره تړلي ژوند کښي رامنځ ته کيږي بنادي داګډ ژوند ايجابوي چي خپل کور ني ته بايدپه درنه سترګه وکتل شي او هغه دښي ميني ځرګندوي وي، په هرڅه کښي بايد دعقل او منطق له مخي حساب وشي، داسي چي داشمير نه خپله دوه اړخيزی ميني په اساس منځ ته راغلي وي، چي دهغه په نتيجه کښي په کورني کښي دښځي اونارينه ترمينځ پاك، سپيځلي اوڅرګند اتحاد منځ ته راځي او داسپيځلتيا، ښه اوپاکي به دټولني دټولو اوسيدونـکو ترمنيځ عامه وي، چي په نتيجه کي لاندني دوه اساسي مقصدونه ترسره کو ي :

دانسان خوشبختي- دځوان نسل زيږ د نه او روزنه .

له همدی ځايه څخه دجنسي روزني هدف هم څرګنديږي . موږ بايد خپل اولادونه داسي وروزوچي هغوی دميني اومحبت مسأله ديو ژور اوښتيز احساس په اساس درك کړي؛ څوپه

خپل ولارپه خپله کورنۍ کې دخوند، مینې اوخوشبختۍ بنسټ کېږدي.

مونږچې زموږ اولاد ونو د را تلونکي جنسي احساس دروزنې په هکله بیان کوو، دهغوی دمینې اومحبت روزنه دیوې کورنۍ دراتلونکي مشرپه حیث په نظرکې لرو، حتمي ده چې په بل ډول دهغوی جنسي روزنه نه یوا ځې ضررناکه ده بلکه دټولنیزې روزنې په خلاف هم ده.

هرمور اوپلار باید پخپل ورا ندې داسې وظیفه کېږدي، چې آینده کوم چې د هغوروزنه په خپله ذیمه احیستې ده، داسې ور وزې چې نوموړې یوا ځې اویوا ځې په خپله کورنۍ اوفامیل کښې د خوشبختۍ احسا س ولرې چې یوا ځې ا ویو ا ځې د جنسي ا ړیکو خو ښې په همدې ا ساس ولټوي که چیرې میندې اوپلرونه په خپل وراندې داډول دنده نه کښېږدي اویا پورتنې مقصدته په رسیدو بریالي نشي نود هغوی اولادونه به غیرمنظم اوبې ترتیبه ژوند تیروي، چې په نتیجه کې د هغوی ژوند د ناوړه پیښو او بد بختیوډکه وي، چې له همدې کبله له هرډول بدو کارونواود ټولنې په یوخطرناك عنصر بدلیږي.

پلرونه اومیندې په خپل وراندې دخپل اولاد دجسمي اوسالمې روزنې وظیفه کېږدي او دې مقصد ته درسیدو په لاروچارو باندې فکر وکړي.پلرونه اومیندې په همدې پورې اړونده کتابونه اونورو آثاروکې بیلا بیلې لارې اوچارې ، ځرګند ونې، مشورې اونظریات پیداکولای شي . میندې اوپلرونه باید کوښښ وکړي، چې داډول نظریات اوځرګندونې ښه زده کړي، تحلیل يې کړای شي اویوا ځې هغه صلاح او مشورې ځینې انتخاب کړي ، چې په دې دمسؤولیت نه ډك کار کښې اوپه خپل وراندې ایښودل شوي مقصدونوته درسیدولپاره ورسره مر سته وکړای شي. جنسي سالمه روزنه لکه دانسان د کرکټر دبل هرډول روزنې په شان دروزمره کار په واسطه حاصلیږي خوپه دې شرط چې دکورنۍ ژوند اساس اوبنیادپه ښه ډول ایښودل شوی وي، او دسوسیالیستي ټولنې دریښتینومیند واوپلرونوله خواپه ښه توګه رهبري شي.

دکورنۍ ژوند اودمینې او محبت پـه مسأ لوکې دانسان شخصي استعداد، دهـغـه میا سې اواخلاقي بنې وده او په کارکې ورتیا، صداقت ،ریښینولي اودپاك وجدان لرل ډیراهمیت لري، نوله همدې جهته داخبره ییخي سمه ده چې جنسي اړیکې دانسان په را تلونکي ژوندکې هره ورځ

او هر مهال روزل کیږی، که چیری میندی او پلرونه او ښوونکي په دې هکله فکر او پاملرنه هم ونکړی دا کار یعنی جنسی روزنه سرته ر سیږی .

ډیر پخوانی متل دی چی «تنبلی دناوړه کارو سر چینه ده» دا عمومی قاعده او اساس ډیر پر ځای ا و سمه معنی ور کوی خود ناوړو کار و سرچینه یوا زی تنبلی نده؛ بلکه د ټولنیزو قواعدو او قوانینو څخه دسر ی هر ډول سر غړونه هم هغه په ټولنه کی بدچلند اوناوړه‌کارونو او د هغه جملی څخه په جنسی اړیکوکی بوا لهوسی ته رسوی . نوله همدی کبله ده چی د جنسی روزنی په‌مسأله کښی نه یوازی هر ډول مخصوصی لاری‌چاری ضروری دی. بلکه ټول روز نیز کارونه په خپلو ټولو اشکا لو او ارادو سره د جنسی روزنی لپاره ډیرد اهمیت وړدی . د پورتنیو توضیحاتو پر بنا موږ به زده کوونکی او راتلونکی نسل داسی وروزو ، چی هغه دوجدان خاوند، په کارکی دلازم قابلیت در لودونکی ، صادق، د پاك زړه خاوند، بی غرضه یعنی داچی‌د خلکو ترمنځ نفاق او بدبختی نه اچوی) پاك، رښتیا ویونکی‌اوداحساس خاوند واوسی ، دنوروخلکو گټو ته په احترام‌وایی ، دخپل هیواد سره دمینی اومحبت خاوند وی او دسوسیا لیستی انقلا ب وهدفونوته صادق وی. سر بیره پردی دجنسی پلوه هم وکمال ته رسوو .

دروزنی دعامو میتودونو په بیان کی داسی میتودونه شته ، چی جنسی روزنی ته ستر اهمیت لری او برعکس کم اهمیته میتودونه هم شته، لیکن که داټول یوځای راواحلو، هغه دیوراتلونکی کورنی دوسته شخص، راتلونکی میره یا ماندینی په روزنه کی زموږ بریالیتوبونه را تپا کی .

سر بیره پردی روزنیزی بیلی او ځانگړی لاری او اسلوبونه هم شته ، چی گویا په خاص ډول دجنسی روزنی په لار کښی په کار وړل کیږی. داسی‌کسان هم شته، چی داسی ډول ځانگړی لارو او اسلوبونوته یی ډیر اهمیت‌ورکړی دی. هغه‌یی دپیداگوژی دبرخی ابتکارات بللی دی. باید یاده کړو، چی یوازی په دغه بیلو اوځانگړو مسألوکی دجنسی روزنی زیان رسوونکی لار ی موجودی دی، نوله همدی کبله‌دغوی سره ډیره‌محتاطانه کړنه لازمه ده .

په پخوا وختوکښی یی دجنسی روزنی مسألی ته ډیر اهمیت ور کاوه چی جنسیت دانسان دبدن په رواني او جنسی جوړښت کی تر ټولو مهم نقش لری او دشخصی ټولی‌کړنی او اعمال په هغه‌پوري تړلي دي. د دی نظریی پلویان په اثبات رسول ، چی لسا سأ دهلسك او ینجلی د

روزنی ټول کارونه دجنسی روزنی څخه عبارت دی اوډیری داسی « نظریی » د عامو لوستونکو په اختیار کښی نه وی، همدغه ډول دکتابونو په پانوکښی پاته شویدی، لیکن ډیرو دعفو څخه و ټولنیز شعور او تفکر ته لاره پیدا کړه او ډیر خطرناك او زیان رسونکی افکاریې منځ ته راوړه.

دی نظریو بیخی ډیر دی خوا تـه اهمیت ور کاوه ، چې اولاد باید جنسی ژوند انه ته په ځانګړی او خاص ډول چمتوشی ، دی باید په جنسی اړیکو کښی هیڅ ډول «شرم» اویا پټ شی ونه پیژنی دهمدی مقصد دعلمی کولو لپاره یی کوښښ کاوه چې ډیر ژر خپل اودجنسی اړیکو دمسألو سره بلد کړی او تولد اوزیږیدنی ټول مسایل یی هغه ته وروښودل. البته‌دا ډول ساده لوحه انسانانو ، چې خپل اولادونو ته یی دوکه ورکوله دزیږیدنی په هکله یی هغوته دالوټکونکو افسانی او قصی ویلی او داشاری په ګوته به یی ګوانښول دخپلو د ی کار وپه مقابل کښی فکر کا و ه ، چې که چیری خپل اولادته پدی هکله ټول څه وروښیو اوده‌نه داسی تصور ورپیدا شی چې دعشق اوجنسی مسایلوپه باب هیڅ ډول شی دشرم وړنه دی، نوموږ به حتماً دخپل اولاد دسالمی جنسی روزنی په ورکولو بریالی شوی یو. وداسی ډول نظریو اوافکاروته باید په ډیر احتیاط اوکمال سره ځانونه ورنژدی کړو. دجنسی روزنی دمسألی سره‌باید په کراری اوحوصلی سره کړنه وشی پټول یی هیڅکله لازم ندی. دارښتیا ده، چې کوچینی ډیروختونه دزیږیدنی هلك دپیداکیدو د جریان پوښتنه کوی، خولیکن داخبره دامعنی نلری چې دده‌شوق راپورته شویدی اوپه کوچنی والی کښی دغه ټول دزیږیدنی سببونه هغه ته ورپوهوی . آخر تـاسی فـکر وکړی کوچینی نه یوازی دجنسی مسایلوپه هکله‌په‌څه‌نه پوهیږی ، بلکه ډیری داسی‌مسألی دی چې دده څخه پټی د ی . هغه د نورو د یرو حیاتی مسألو څخه هم بی خبره د ی ، خو موږنه غواړو چې دده سرپه داسی مسایلو ورډروند کړوچی لاتراوسه ده‌ته ددرك وړندی.

موږ کله ودری کلنی کوچنی ته دهواد ګرمی او سړوالی، دوړځی دا وږدوالی‌او لنډوالی سببونه وایو. همدارنګه په اوه کلنی کی که څه‌هم چې پاملرنه یی راوګرزولی، وده ته دطیاری دموټر دجوړښت په هکله څه نشو یلای .

دهر علم زده کړه او پوهیدنه خپل مهال او ساعت لری او هیڅ زیان نلری ، چې تا سی یی د خپل‌کوچنی وداسی پوښتنی ته دا ډول ځواب ور کړی:

«ته لاتراوسه کوچنی یې، چې څښتن شې په پو هیږې !»

څود پورتنی مسایلو په وړاندې باید ذکرکړو، چې په کوچنیانوکې دجنسی اړیکو دپوهیدو هوس او علاقه نشته او درلودل یې‌هم ممکن ندی،په هغه دا ډول علاقمندی او رغبت یوازې او فقط بلاغت ته د رسیدو پر مهال پیدا کیږی ، چې پدی وخت کې هغه ته دجنسی اړیکو په مسألوکې هیڅ شی پټ نه پاته کیږی نوله همدی‌کبله دکوچنیانو د نابپره او ناځایی پوښتنی ځخه په استفاده کولو «دکوچنیې دزیږیدنی» دمسایلو را سپړل او څرګندول هیڅ ډول دکونجکاوی او پلټنی موضوع نشته، نوکوچنی ته د دی راز پټول هیڅ زیان منځ ته‌نشی راوړای که تاسی د کوچنی دی سوال ته په پوره هوښیارتیا ، په مسکا او شوخی سره ځواب ورکړی او پدی ډول خپل ځان ورځنی خلاص‌کړی ، نو هغه خپله پوښتنه هیروی اونوروشیانواوپیښوته مخه رااړوی او که تاسوو هغه ته دبنځی او میره داړیکو په هکله پټ شیان بیان کړی نو حتمی ده، چې دجنسی اړیکوپه هکله به‌دهغه دکنجکاوی حس راو پاروی او په دی برخه‌کی به‌مودنو موږی د ډیروختی (بی وحته) په راپیدا شوو افکارو سره مرسته کړی وی. هغه څه ، چې تا سی‌یې وکوچنی ته بیانوی، دهغه لپاره هیڅ لازم ندی او حتی‌چی ګټه هم نلری. لیکن هغه شک او شبه چی تاسو دده دافکارو په سیستم کی را پیدا کولای شی ، دده دروحی عدابو اوویجاړ تیاسبب ګیږی،چی‌دا کار لاتر اوسه د ده لپاره ډیربی وخته دی .

که چیرې کوچنی دخپل ملګری اویا خور امی‌څخه دریز یدنی په‌هکله‌پوه شی‌او درده کړی رازخپل‌ځان‌سره پټ وساتی‌هیڅ زیان ندی. په‌داسی‌حالت‌کی‌داسراروپټول هیڅ دویری‌وړندی کوچنی باید دوی سره اموخت ونیسی، چی‌دانسان په ژوندکښی‌داسی ډیر پټ اومحرمانه‌پیښی او شیان شته، چی انسان نباید هغه ټولو‌ته څرګندا‌ویا وروښیی.یوازی‌هغه وخت چی په‌کوچنی کی داسان د محرما نه ژوند په نسبت دا ډول کره وره روزل شوی وی نوکوم وحت چی دی د بولړ شیا نو په راز په هوښیاری سره خوله خلاصوی نو کیدا ی شی چی دهغه سره د جنسی مسایلو دراسپړولواو هضم لپاره ذهنی لازم تیاری لری خودا ډول خبری پلار اوزوی او یالور، مورد لور څخه په نامه سرته ورسوی . په حقیقت کی دا ډول خبری اوبیانونه ګټور

تمامیدای‌شی ، ځکه چی د هلک یا نجلی دجنسی طبیعی احساس د را و بښید و دوخت‌سره پوره سمون‌لری. پدی سن وسال کی بی زیانه دی ، ځکه چی دیوه طر فه پلرونه او میندی او تر بله طرفه اولادونه هم پدی پوهیږی‌چی دوی د ډیری مهمی اوپتی موضوع په حل کولو بوخت دی ، چی هغه دهغوی په گټه دی. همدا پته ساتل شوی مسأله دځوندانه په اوږدوکی عینی بهه هم غوره کوی باید په داسی‌صحبتونو او بیانوکښی هم دحفظ الصحی‌مسأله(جسی‌نظافت او پاکی)اوهم په خاص ډول دجسی ژوندانه اخلاقی مسألی په پام کښی‌ونیول شی .

دځوانانو دبلوغ درسیدو په وخت کښی د داسی ډول صحبتونو کول لازم شمیرل کیږی خو هغه ته دهرڅه څخه زیات اهمیت ورکول او په مطالعه امیره ډول ایسودل هم درست کار ندی په حقیقت کښی ډیره به ښه وی ، چی داډول صحبتونه د ډاکتهر لهځوا سرته ورسیږی اویاد ښو و نځی پواسطه په منظمه توگه مخ ته یووړل شی . ډیره به ښه وی ، چی د پلار او مور او اولادونو تر منځ نزاکت مراعات شی ، یوبل باندی داور ولری او د دی ترمنځ یو دشرم او حیا فضا موجوده وی. لیکن بعضاً کله ناکله داډول پرده دبیکاره برنډ وخبرو په تر څ کسی دمځه ځی چی پدی صورت کښی ځنی نزاکتو ته ښی مراعات کیدای .

دیادونی وړ ده ، چی ځوانانو ته مخکی له وخته دجسی مسایلو ورښودل او پدی هکله خبری کول دیولړ نورو ناوړو تکو درامنځ ته کیدو سبب هم کیږی مثلاً وځوان ته پهبر بند او روښانه توگه دجسی مسایلو توضیح هغه د دی موضوع په نسبت‌په غلط پوهوی او سپین سترکی ر ورل کیږی ، ډیر ځله داسی پیښه شویده ، چی یو شمیر لویان دخپلو پټوجنسی تأثیراتو پههکله نورو ته په ډیره اسانی نقل‌کوی .

داډول صحبتونه ځوانانونه جسی مرصرع دهغه په یوه تنگ او محدود فریو لوژیکی شکل سره و ر ښیی . د جسی مسا یلو په حالت کښی د مینی د مسأ لی ، یعنی د ښځی سره د سم تولنیز چلند کولو مسأله په نظر کی نه نیول کیږی. تاسی دمینی او محبت سره دجنسی اړیکو کلک تړل څه ډول او په کوموویناو سره دکوچنیی عمر هلک، ته ورښیاست ،په داسی حال کی چی

هغه د مینې په هکله هیڅ ډول تصور هم نلري ؛ نوله همدې سببه وینا وې او صحبتونه په ځپل سر په ډېرو محدود و فزیولوژیکي وینا وو پدلیږي .

که چیرې تاسې دجنسي روابطو په هکله دځپل زوی او یا لوردیوالي په عمر کښې صحبت او بیان کوې ، کولای شي چې نوموړې مسایل دمینې ، محبت او دوستي دمسایلو سره یوځای توضیح کړې ځوپدې ډول ځپل اولادونه جنسي روابطو ته او همدا راز هیومانیزم(بشري دوستي) ښکلا پیژندنې (استیتک) ودرنښت کولو ته راوبولې. پدې معنی کله چې ځوانانوته دجنسي روزنې مسألې د مینې او دوستي کتابونو په ویلو او د شاوخوا دخلکو د تجربې له لیارې او همدا راز تولنې لیدو سره بدلیږي . میندې او پلرونه باید دځپلو اولادو په همدغه را پیدا شوو افکارو او تصورا تو تکیه وکړې او هغه ته دې لازمه وده ورکړې .

جنسي روزنه یوازې دمینې د احساس له روزنې ځخه عبارت وه ، اوزما په عقیده د جنسي روزنې دپوره او نسبي افادې لپاره پورتنې تعریف سم هم دې ، یعنې داچې دښځې په نسبت د ډیر ژور او ستر احساس درلودل لازم کار دې ،داسې احساس چې هغه دگډ ژوند په هیلو او مقاصد وښکلې شوې وې. لیکن د اډول جنسي روزنې نبا ید په بربنډه تو گه حتی په بې حیایې سره وکتل شي ، یعنې داچې د هغه ځخه مراد یوازې فزیولوژیکي محدود ساتل وې .

جنسي سالمه روزنه کوم چې پورته ډول تصویرشوه په څه ډول ممکنه ده؟ پدې کار کښې تر هر څه مهمه داده چې مور او پلار ځپل ځانونه د ښونمونو په حیث وښیي . که چیرې مور او پلار دلمړې ورځې ځخه اولاد ته رښتیاني او حقیقي مینه ، دهغوی له خوا یوبل ته ژور احترام، یوله بل سره مرسته ،پاملرنه او غمشریکي ، مهرباني او دامکان ترحد پورې یوبل ته روا اوور نازور کول ځرگند شي ، نودا ځپله د حتمي ښې روزنې یو عامل دې . د مور او پلار دغه عالي ښکلې او جدي اړیکې په بې اختیاره ډول سره اولادونو پاملرنه ځان ته را گرځوي او هغوی یې ځپل ځان نمونه گرځوي .

په عمومي ډول سره او هم مهم عامل په اولاد کښې دمینې داحساس روزل دی. که هلك اویا نجلې چې دلوییدو پهحال کښې وې دځپل مور او پلار ، خویندو اوورورونو ، ښوونځي او وطن سره دوستي او مینه عادت نکړې ، اوکه چیرې دهغه په کرکتر کښې ځپل ځان خوښونه چل او

فریب ځای و نیسی نو دهغه څخه دا امید لرل ، چی دخپل خوشی کړی ښځی یا میړه سره دی هم مینه ولری ډیر گران کار دی . داډول کسان ډیر وختونـه جسی جړی احساساتو ته تسلیمیږی او همیشه دهغی ښځی سره چی وځان ته یی پام را گرځوی ، پهبی احترامی سره چلند کوی د دهغی ژوند خوړ به گمنی او حتی هیڅ قدر هم نه ور کوی

په همدی اساس داډول کسان خپله مینه او محبت په ډیره اساسی سره بدلـری او حتی .. به فسق او فساد او نورو ناوړو کارو اخته کیږی البته داډول پیښی نه یوازی تاریخ وته بلکه سخو تـه هم وړپیښیدلای شی .

پر ته دجنسی اړیکو څخه مینه او محبت یعنی دوستی ، چی ماشومان دهغه تجربه ان کوچنوالی کښی لادسره څخه تیروی بیلا بیلو خلکو په وړاندی اوز ده او داخلاصه څخه دکه تجربه او همه مینه کوم چی په کوچنیوالی په ده کسی ر ووړل کیږی . داډول دسځی سره دراتلونکی عامی او اوړه مناسباتو دروزنی بهترین میتود دی . په عمومی ډول پرته لدی ډول چلند څخه د جنسی اړیکو تنظیم او ترتیب او دهغه سمون ډیر گران دی .

نوځکه مونږ پلرو او میندو ته دا مشوره ور کوو ، چی دخلکو او ټولنی په وړاندی دی داولادونو داحساساتو دمسألی سره په ډیر احتیاط سره چلند وکړی . داکو ښنی ضروری او لازمی دی ، چی اولادونه باید دخپل پلار ، مور ، وروڼو ، خویندو ، ملگرو او نورو سره دوستی او الفت ولری ، ددوی الفت او دوستی نباید په تصادفی شکل وی بلکه دهغه د دوستانه افکار او مقصدونه یی باید ځان ته پاملرنه راوگرځوی ، دخپل کلی او یابنار سره ، دهغی کارحایی سره چی پلار او موریی کار پکښی کوی او دټول هیواد او دهغه دتاریخ سره ، دهیواد دلویو او مشهورو د قدر وړ شخصیتونو سره د کوچنیانو د اخلاقی او د لچسپی احساس باید هر څه پروحت راوپارول شی . البته چی ددی مقاصدو دلاجرا لپاره یوازی وچی او خالی ویناوی کفایت نکوی کوچنیان باید ډیر شیان وويني ، د گني شمیر شیانو په هکله فکر وکړی او دلیدل شوبو ملاحظاتو او افکارو څخه متأثره شی . د دی مقصدلپاره خالی کولو لپاره لهسره داولی کتابونو مطالعه ، سینما او تیاتر او داسی نور مرسته کوی .

مونږ تراوسه دجنسی روزنی په هکله څه ناڅه وویل . په حقیقت کښی همدا پورته ذکر شوی

رورنه دجنسي پلوه يوه مثبته روزنه ده په نتيجه‌کښي دشخصيت داسي‌اوصاف کرني اوعادتونه منځ ته راوړي چي هغه يوه کلکتيفي انسان ته ضروري‌دي. داډول‌کسان دجنسي ژوندانه‌په‌برخه کښي هم دښو احلاقو دخاوندانو په حيث چلندکوي. بله هغه خبره داده چي کورني ديوسم اوښه رژيم بر قرار ول هم دي مسألي ته ښه او گټوره تماميږي. هلك يا نجلي، چي دکوچنيوالي‌څخه يي په ترتيب تنظيم او ادب سره عادتي کړي وي اوبې ترتيبه اوبي سويه ژوند يي له سره نه‌وي تير کړي. د ژوند په راتلونکو کلونوکي‌هم دښځي ،ميره په خپلومناسباتوکي‌داعادت ته‌په‌همدي ډول سره دوام ورکوي .

سه اوسم رژيم بل اهميت هم لري ، ډير وختونه بي ترتيبه او غيري منظمي جنسي اړيکي دتصادفي پيښو ، دهلکانو او نجونو ترمنځ دايله ليد نو کتنو ، بيکاريو ، خوبگان، خواشنيو اود نظر څحه ليري بي وحته گزارينو په نتيجه کي ميښ ته راځي .

پلرونه او ميندي بايد ښه وپوهيږي چي اولادونه دځه ډول هلکانو سره په عاشقي‌کښي وي په دي تماشوکښي په څه باندي مشغول دي او دکوموشيانو سره علاقه لري. بالاخر د يادولووړ ده چي‌ښه او درست رژيم داولاد دجسماني حالت سره مرسته کوي، چي په نتيجه کي بي وخته جنسي اړيکي منځ ته نه راځي په تپاکلي وحت بيده کيدل او پروخت اه خوبه راکښيناستل ، پربيکاره ځايونو نه غزيدل، ډير ښه حويونه او عادتونه دي چي دجسمي پلوه هم ډير گټور دي.

دماشومانو جنسي روزني بل مهم شرط له حده څخه ډيرکار او تشويش نه‌کول دي موږ په دي هکله په نورو تيرو بيانوکښي هم خبري په جسي روزنه‌کښي هم ډير اهميت لري په هلکانو دشپې له حوا دورځي دگرځيدو اوکار څخه دلږ څه ستړتيا احساس ، او هره شپه دورځني‌کارو بار او دندو په هکله فکرکول او داتپول دهلك دتصوراتو دسمي ودي، د دي لپاره خپل طاقت په منظمه توگه رويشي ډيره مهمه مخکني زمينه تشکيلوي. په‌دادول شرايطوکښي په هلکانوکي پوچ اوبي ځايه ژوند، دلوي لوندې گرځبدو، تصادفي ملاقاتونوبي اساسه افکارواوخودخوا هيوته‌نه ده‌وي‌اونه هم جسمي ميل پاته‌کيږي هغه نجوني اوهلکانو چي دوړکتوب لمړني دوره يي‌دسم اوعادي‌رژيم په شرايطوکښي تر سره کړي وي، اودادول رژيم سره‌يي‌عادت‌کړي وي‌اودهغه صره سم چلندکوي نواړيکي او روابط يي دنورو سره هم پر ډول اوترتيب برابروي .

همدارنګه په عمومي روزنه کښې سپورت، چې البته په جنسي اړيکو کښې هم خپلې اغيزې ښندي، داهميت ډېر نقش لوبوي. سم تشکيل شوي سپورتي تمرينونه، خصوصاً سکي، پيړې چلول او بدني روزني کورني تمرينونه داسې ستري اوعيني ګټې لري، حتی دهغه ثبوت زياتې ښکارې ته پوره ته ذکر شوي روزنيزې لارې چارې داسې ښکاري، چې ګويا په مستقيمه اوبې واسطه ډول سره دجنسي روزني په مقصدونه پکاروليږي، ليکن په حقيقت کې دا ټول بيله دې اوهغه څخه د همدې مقصد د اجرا لپاره پکاروليږي، دا ځکه چې د کرکتر دروزني سره ډېره مرسته کوي اود ځوانانو روزني اوجسماني تجربه ور تشکيلوي. زما په عقيده يوازې همدغه لارې چارې دجنسي روزني لپاره قوي او اغيزمنې بريښې دميندو او پلرو دوينا وو بې واسطه اغيزمنتوب دځوانو نجونو هلکانو سره يوازې هغه وخت اسان اونتيجه مند تماميداې شي، چې دهغه پيل او ميتودونه له ابتدا څخه په کورني ژوند کښې تهداب ګذاري شوي وي.

که چيري زموږ پورته بيان شوي شرطونه رعايت نشي، که په اولاد کښې دنورو کلکتيف په نسبت دميني اواحساس ونه روزل شي، کهسم رژيم اوسپورتي تمرينونه نه وي تشکيل شوي نو هيڅ ډول بنې، ماهرانه او په خپل وخت ويل شوي ويناوې جنسي سالمې روزني ته ګټه نشي رسولاې.

دا ډول صحبتونه په خپل وخت باندې بايد ځوانانو او کوچنيانو ته ورو ښودل شي. هيڅکله مخکې له مخې او بيله دې چې څه موليدلي وي دهغوې دکړ نو او چلند په هکله شک او ترديد مه لرې اوژر په پنداونصيحت ويلوپيل مکوې؛ ليکن بايدهغوې دهرکوچني او دقاعدې څخه وتلې غلطي او سهوې په مقابل کښې په جدې ډول متوجه شي او هغه کنترول کړې تر څو چې غلطي او وران کاري له حده او اندازې څخه تيرې نشي اوبيا وروسته مودپښيماني اوحيرانتيا سبب نشي.

دداسې ډول صحبتونو او بيانو دکولو لپاره لاندې ټکې او پيښې ديوې پلمې په توګه کيداې شي: بې ځايه ټوکې، ملنډې او سپکې خبرې، دنورو کورنيو دجنجالونو اوخرخښو سره علاقه درلودل، دنورو ميني او دوستي ته په شک کتل او بيا هغه ته بد نظر کول، دنجونو سره يوازې دغيرې جدې مقاصد واوجنسي اميالوپه خاطر دوستي کول، ښځې ته د درنښت په سترګه نه کتل، په خپل ښاپست سنګار او پوښاک ډير اوبې قاعدې مشغوليدل، بې وخته دلبرې او ګنازې، و هغو

کتابونوته چې جنسي اړیکې او مسایل دحد څخه ډیر او په افراطي ډول تصویر کړي وي‌شوق او علاقه درلود ل داسې نور.

په لویوالي دغه ډول صحبتونه داډ من او مضبوط کرکتېر لري، په واضح او څرګند او ډیښو په تحلیلي ډول دمسایلو دمثبت حالت په‌ښودولو اودنورو نجونو او هلکانو په مثال راوړلو سره بیانیږي . دهغو هلکانو سره چې عمریې لږ وي دا ډول صحبتونه لنډ او بعضاً هم د امر او اونهې په جدي ډول او دښواخلاقو په غوښتنه تر سره کیږي .

هغه خبرې چې پلرونه او میندې یې دنورو کسانو دجنسي بداخلاقیو په هکله کوي، نسبت دا ډول صحبتونوته چې ورته ذکر شول ډیر اغیزمن دي میندي او پلرونه کولای شي ، چې په دا ډول خبروکښې خپله کرکه او ناخوښي په څرګند ه او روښانه ډول اظهار کړي او-داسې وښیي چې هغوی دخپل زوی یا لور څخه هیڅکله د دا ډول بدو کارو هیله نه لري، هیڅکله به ددوی اولادونوته داسې ناوړه پیښې ور په برخه نشي نوله همدې سببه، حتی پدې هکله دخپلو اولادونو په هکله هیڅ خبرې نه غواړي .

په‌دا ډول‌حالاتوکښې‌دارنګه‌ویل‌لازم‌ندي :

« هیڅکله داکار مکوه داډیر بدکار دی » ښه داده چې داسې وویل شي: « زه‌پوهیږم ، چې ته داسې کار نکوي، ته بد هلک نه یې. »

مجلهٔ فن وتورموش اوزبیکستان
ش ٦و٧، سال ۱۹۸۳

نویسنده: یوگینی کریوچیتکف
ترجمه وتلخیص: ح. یارقین

معمای بناهای عهد باستان

درزمانهای خیلی قدیم آثار بزرگ وباعظمت ساختمانی مانند: عادتگاه « بعلبک » واقع درکشور لبنان، اهرام سه گانهٔ مصر، برج بابل وغیره دراثرکار پرتلاش و استعداد قابل تحسین انسانهای آن روزگار ساخته شده اند. عظمت و شکوه این بناها، به ویژه سنگهای بزرگ کار گذارده شده در آنها حتی امروزهم که عصرتکنالوژی و پیشرفتهای بزرگ و گستردهٔ دانش وتخنیک بشریست، همه‌گان رادر حیرت وشگفتی اندر ساخته است.

هر بیننده در نخستین نظر و بررسی چگونه گی ساختمانهای یاد شده، این پرسش نزدش پیدا میشودکه انسانهای آن روزگارچگونه وباکدام وسایل وشیوه‌ها توانسته اند تاچنین‌بناهایی را بسازند ودرآنها چنان تخته سنگهای یکدست وبزرگ رابه کار برند که نیرومندترین ماشینهاو وجرثقالهای امروزی هم قادر به کشاندن وبلند کردن آنها نیستند ؟

چگونه گی ساختمان ورازهای شگفتی انگیز این بناها ازدیرزمانی به اینسو، توجه وعلاقهٔ دانشمندان ومتخصصان ساختمانی رابه خود جلب نموده آنها دراین زمینه پژوهشها ومحاسبات زیادی را انجام داده‌اند.

به سال ۱۹۸۲ م. دانشمندی به نام« لیوسین زینچ» کتاب جالبی را زیر عنوان« آیامهمانان ازکیهان آمده‌اند ؟» درپولند به نشر رساند . نویسنده در کتاب خود روایتهای قدیمی مردمان مختلف جهان راپیرامون پدیده های گوناگون فراهم آورده‌است. به این ارتباط ، درکتاب یاد شده مطالب جالب وزیادی دربارهٔ برخی بناهای با عظمت باستانی هم نوشته شده درضمن در مورد چگونه گی اعمار آنها نیز سخن زده شده‌است. ازمطالعهٔ مطالب کتاب در مورد ساختمان بناهاچنین استنباط میگردد که نویسنده بادرنظر داشت عظمت بناها وموادسنگی به کار برده شده درآنها به این نتیجه رسیده است که گویا کار اعمار بناها ازنیرو وتوان انسانها بیرون بوده، در ساختمان آنها نیرو های غیبی وکیهانی به انسانهای آن روزگار مددویاری رسانیده اند !

چنانکه درکتاب« ل. زینچ» زیر عنوان« بعلبک راچگونه ساخته اند ؟» چنین میخوانیم : « هرگاه گپ درمورد تخنیک باشد، در آن صورت حتماً ازقصربزرگ بعلبک، که‌یکی ازبناهای شگفتی انگیز معماران قدیم است، نیز سخن به‌میان‌می‌آید. زمانی مارک تواین‌نو یسندهٔ نامدار امریکایی گفته بودکه: دیوار ها ومناره های بعلبک، از معما های حل ناشدنی معماریست . احتمال دارد که چندین سده پیش دربعلبک معبودان یاقبیلهٔ بزرگان زیست داشته اند. درزمان کنونی ، انسانهای عادی برای اعمار این‌گونه بناهای عظیم دارای چنان‌نیرویی نیستند . »

حا ل بیایید ببینیم که ساختمان عبادتگاه « بعلبک» ازچه قرار است:

عبادتگاه بعلبک درقلمرو کشور لبنان واقع بوده ازشهر بیروت چیزی کم یک ساعت راه فاصله دارد. زینهٔ بزرگی که دارای پنجاه ویک پلکان است، مارابه بخش بالایی بنا که ساختمان سرباز است، میبرد.این صحن سرباز به کمک سه رواق بامیدانچهٔ شش گوش پیوست دارد. دراین میدانچه محراب عبادتگاه اصلی قرار داشته آن رادیواری متشکل ازسه صدوبیست(۳۲۰) عدد هیکل معبود احاطه میکند. اینجا عبادتگاه ژوپیترهیلوپولیس« بعلبک دردوران روم قدیم شهر هیلوپولیس ـ شهر خورشیدـ نامیده میشد . » بوده ، نظر به عظمت وشکوه خود نسبت به عبادتگاههای مرکیوری وونیوس (این عبادتگاه‌ها درحال حاضر قسماً ویران گردیده اند) جلوتر قرار داشت.

وامادراینجا سخن برسرخود عبادتگاه نیست؛ بلکه... درموردتهداب‌یاپایدیوار آنست .

بلندی عبادتگاه ژوپیتر (مشتری) هفت متروبیست وهشت سانتیمتر بوده، بالای پایدیوار سنگی بناگردیده‌است. درسوی غرب آن سه عددسنگ بزرگ وجود دارد که هر یک ازآنها دارای عرض ۳/٦ متر، ارتفاع ٤/١٦ متر ودرازی نزدیک به بیست متر میباشد. وزن هریک ازسنگها، نظربه حساب کنونی ممکن است به هفتصد (۷۰۰) تن برسد.

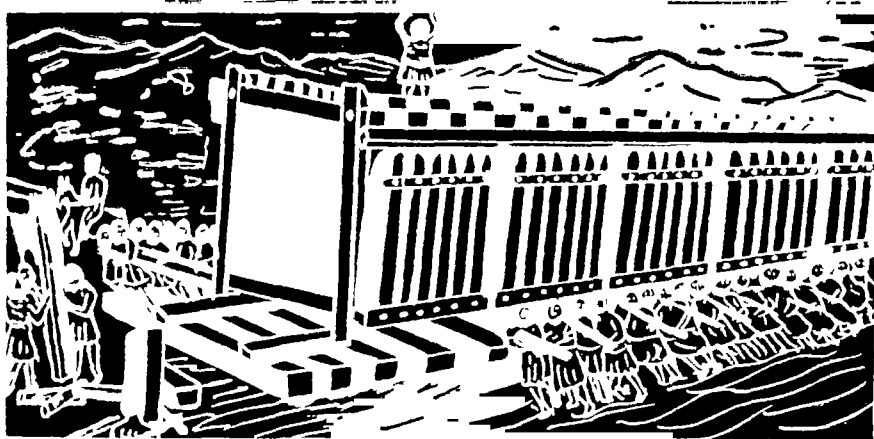
این سنگهای بزرگ درکانهای سنگ به فاصله یک ونیم کیلو متر دور ترازجای عبادتگاه، تراش‌شده پس‌ازآن درمحل بنا آورده شده‌اند. سنگهای مذکوردرساختمان چنان‌بامهارت‌ودقت جابه جاگردیده‌اند که اگرازفاصله کمی دورتربه آنها دیده شود، جای انطباق وچسپیده‌گی شان به مشکل دیده تشخیص میشود. چنین به نظر میرسد که گویا با گذاشته شدن سه عدد سنگ بزرگ یادشده، کاربناها ومعماران انجام نیا فته است، چون که درمحل کان سنگها، سنگ چهارمی که قسماً تراش خورده هنوز باقیمانده است. سنگ چهارمین واقع درمحل کان سنگهابه «الخوبله» مسمی شده، درازی آن ۲۱ متر و ۷۲ سانتیمتر، سطح جوبی آن (٤/۳٥×٤/۲٥) متر سطح شمالی آن(٥/۳٥×٥/۳٥) متر بوده وزن تخمینی آن‌به یکهزار ودوصدویارده تن میرسد. به این ترتیب درحال‌حاضرکه چند هزارسال ازآنروزگار میگذرد، به یاری تکنالوژی پیشرفتهٔ کنونی هم ماصاحب چنان دستگاهی نیستیم که بتوان چنین سنگهای عظیم راانتقال داد.

ل. زینچ درکتاب خود ازمحاسبات یک انجینیر اتحاد شوروی به نام «آ. کالا میچوك» نیزمطالبی را ذکر نموده است. انجینیر نامبرده در مورد چگونه گی تخنیک انتقال بلاکهای بزرگ سنگی‌بنای «بعلبک»، اهرام مصر وغیره مطالعه وپژوهشهایی نموده، درراه دریافت رازهای ساختمانی آنها زحمات زیادی کشیده‌است. اوار مطالعات و پژوهشهای حود به این نتیجه رسید که بلاکهای سنگی بزرگ‌درفاصلهٔ بین کان وجای بنابه وسیلهٔ غوله‌های محصوص چوبی انتقال داده‌شده‌اند، یعنی تعداد لازم دستها، دستگاه چوبی مخصوص راکه سالایش سنگ بارشده، بابستن ریسمانها روی غوله های مخصوص چوبی کشانده اند.

نظربه محاسبهٔ انجینیر نامبرده، درجریان این کار بادستگاه مذکور ضریب اصطکاك سه اندازهٔ ۰/۲ بوده، اگر تعداد ریسمانهای دستگاه فرض شده صد عدد فرض گردد، درآن صورت نظربه وزن مجموعی یک عدد سنگ به هریک ازریسمان به اندازه ۷٦٥۰ کیلوگرام سنگینی

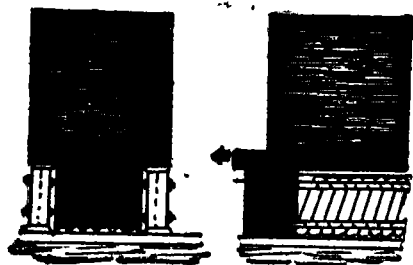
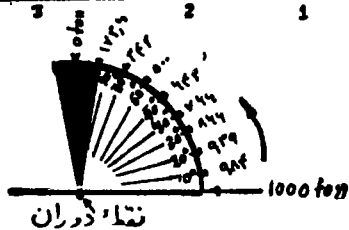
میرسد همچنین اگر فرض کنیم که هر یک از دستها دارای نیرویی برابر با ۲۰ کیلوگرام بوده باشد، بایست هر یک از ریسمان را ۳۸۲ دست، و مجموعاً صد ریسمان دستگاه فرضی انتقال سنگ را سی و هشت هزار و دوصد دست باید کشیده باشند! تازه همین رقم حیرت انگیز و غیر قابل باور هم از اندازهٔ حقیقی لازم کمتر است. از سوی دیگر، هرگاه در صورتی که اندازهٔ یاد شده را باز هم خیلی کمتر فرض نماییم، ریسمانهای دستگاه به گونهٔ موازی مستقیم جای نشده، بل به گونهٔ قوس (منحنی) قرار میگیرند. این وضع خود تأثیر نیروهای وارده را بر ریسمانها و در نتیجه بالای دستگاه انتقال کاهش داده، شمار دستها را از ۴۳ تا ۴۵ هزار نفر بالا میبرد.

در حقیقت امر هم، در صورتی که ما برای اجرای این کار بزرگ، کار برد دستگاه چوبی انتقال دهنده یی را با پهنای صد متر تصور کرده نتوانیم، پس بنا بر محاسبهٔ تقریبی انجینیر کا لامیچوک اردوی بزرگ چهل و پنج هزار نفری برده گان را در انتقال یک سنگ، از فاصلهٔ یک و نیم کیلومتر دورتر از محل ساختمان چگونه باید تصور نمود و یا پذیرفت؟!

در واقع آنگونه که ل. ر ینچ یادآور شده است، بلاک سنگی نهایت بزرگ و یکپارچه از باید بوار اساسی خود هشت متر بلند تر گذاشته شده باشد، پس این پرسش در ذهن ما پدید می آید که این سنگها باآن عظمت و بزرگی شان چگونه و بساچه دستگاهی بلند گردیده درآنجا گذاشته شده‌اند؟ خود «ل. رینچ» این پرسش را باکلمات «معمای حل نشدنی!» پاسخ میدهد.

آیا بناکاران ماهر عهد باستان واقعاً از نیروهای غیبی در اعمار و ساختمانهای نامبرده بهره برده‌اند، یا اینکه، آنگونه که بسیاری از متخصصان حدس میزنند، آن نیروی بزرگ و شگرد ها

ودستگاههای مخصوص، که گذشته‌گان ماصاحب بوده‌اند ونسلها ی پسین وامروزین بنابر پیشرفت وتکامل تدریجی دانش وتخنیک ازدست داده ازآن محروم گردیده اند، دراجرای این کارعظیم وحیرت آورآنها را یاری رسانده است ؟

درکشور مصر نیز چنان آثار تاریخی بزرگ وجود دارد که آنها نیز همچون عبادتگاه « بعلبک » لبنان سزوار دقت وتوجه اند. وزن آنها نظربه محاسبه وسنجش متخصصان پیش دو هزارتن بوده اکثر ازسنگهای گرانیت ساخته شده‌اند. درنزدیکی مطقهٔ اسوان سنگ تراش شده‌یی نگهداری میشود که درازی آن چهل ویک متراست. تصوراینکه مصریان‌باستان آن را چگونه انتقال داده‌باشند، دشوار است .

بسیاری متخصصان ودانشمندان به این نظراند که نیروی جسمانی انسانهای کارگر در انتقال بلاکهای سنگی بزرگ کاربرده شده دربناهای تاریخی مصر وبعلبک لبنان وباکاربرد وسایل میخانیکی چون غوله ها ورافعه های چوبی دردستگاههای میخانیکی انتقال دهنده چندین مرتبه افزایش داده شده باشد.

در این اشکال چگونگی ساختمان وکاربرد دستگاههای بلندکننده و انتقال دهندهٔ متشکل از رافعه ها و غوله های مخروطی چوبی ، بصورت تخمینی بوسیلهٔ رسام عصرحاضر تصویر گردیده است . توسط این دستگاهها ، کارگران عهد باستان در انتقال و یا بلند نمودن سنگهای بزرگ ساختمانهای چون عبادتگاه « بعلبک » و اهرام مصر ، برج بابل وغیره استفاده نموده اند .

ولی این مسأله تاکنون به صورت درست ودقیق حل نگردیده است.

از مدت تقریباً صد سال به اینسو ، رسامان ما هر به یاری متخصصان مربوط به تصویر دستگاههای بلند کننده مختلف(رافعه‌ها) پرداخته اند؛ ولی نظربه ترسیم آنها ومحاسبات فزیکی وزن باربلند شونده به وسیلهٔ آنها ازچندتن تجاوز نمیکند، درحالی که نظربه عظمت سنگهای بناهای بعلبک ومصر ،ترسیم آنها دشوار بوده به تصورهم نمیگنجد . روی همین ملحوظ است که گاه‌گاهی تصورات دخالت به اصطلاح نیروهای غیبی نازل شده ازکیهان به میان می‌آید.

نشانه هایی دردست است که نشان میدهند، دستگاههای میخانیکی مردمان روزگار باستان آنقدر هاهم ساده نبوده‌اند. بنابران ، تصور « نیروهای غیبی» یا « عوامل نازل شده‌از کیهان » درخصوص بناهای بزرگی چون اهرام مصر ، عبادتگاه بعلبک لبنان ، برج بابل وغیره اضافی بوده درست نمیباشد .

برای تصوردرستترمیخانیزم کار ووسایل بناکاران باستان،نخست کاربرد واستفادهٔغوله ها ورافعه های چوبی رادر دستگاههای میخانیکی درنظر میگیریم.

درمورد نقش واثرناکی رافعه درسهولت واجرای کارهای بزرگ فزیکی، گفتهٔ ابر مرد بزرگ دانش فزیک وریاضی« ارشمیدس» رابه یاد بیاوریم که میگفت: « به من نقطهٔ اتکایی بدهید تازمین را از جاتکان دهم !»

واقعاً ، آن گونه که از فزیک دورهٔ مکتب وکارهای فزیکی روزانهٔ خود میدانیم، کاربرد رافعه ها دراجرای کار تأثیرنیروی عامل راچند وچندین برابر افزایش میدهد. پس اگردربلند نمودن و انتقال جسم بزرگ وسنگینی مانند بلاکهای سنگی « بعلبک » ومصر، چندین رافعه همزمان عمل نموده غوله های چوبی مخصوص درلغزاندن آنها به کار برده شوند، آشکاراست که نیروی عمل کافی ایجاد شده میتواند . بایدگفت که غوله های چوبی نه تنها در لغزاندن جسم سنگین روی سطح افق ، بل در بلند نمودن آن به اندازه معین نیز یاری میرساند . چگونه گی طرزالعمل ، کاربرد و ساختمان غوله ها در شکل تصویر شده است . ممکن است که بناکاران « بعلبک » هم در انتقال بلاکهای سنگی باوزن ۷۵۰ تن از همین گونه تخنیک بهره برده باشند .

مسألهٔ مهم در اینجا آنست که آیا در بنای اهرام و بعلبک نقش اساسی را نیر وی انسانی بازی کرده است یا اینکه میخانیزم ویژهٔ محصول فکر و عقل آدمی؟

هرگاه بهمعلومات وارقام گونا گون باورمند شویم، درآن صورتدربین دهها سال، مصریان صد ها بلاك سنگی بزرگ را تراشیده، انتقال داده در بناها به گونهٔ دقیق بایست گذاشته میبودند! البته در جملهٔ آثار تاریخی باستان تصاویر مربوط به اهرام مصر موجود اند که در آنها صحنهٔ انتقال یک پارچه سنگ بزرگ به وسیلهٔ توده های مردم تصویر گردیده است. باید گفت که انتقال اینگونه بلاکهای سنگی در راه عادی آسان بوده یک پارچه سنگ دو ونیم (۲/۵) تنی را به یاری غلتکها یا ارابه های مخصوص، چند نفر میتوانند بـه منزل برسانند. به طور یقین، در بلند نمودن بلاکهای سنگی هم اینگونه میخانیزم های ویژه به کار برده شده اند. اما پرسش این است که چرا دستگاهها وشیوه های نامبرده تنها منحصر بههمان مردم بوده مردمان پسین وهمچنین ما فاقد آن بوده و هستیم ....

در اینجا چنین تصور هم به میان می آید که بناکاران ماهر آنروزگار افزون بر غوله ها و رافعه های چوبی ممکن است از میخانیزم های ویژه دیگری هم کار گرفته باشند، یعنی حتماً در پهلوی غوله ها و رافعه ها از کدام وسیله یادستگاه مخصوص دیگرنیز استفاده برده اند.

تجارب نشان میدهند که با لا نمودن یک ستون (پایه) در مراحل نخست کمی مشکل است، ولی با بلند شدن آن، نگهداشتن آن آسانتر میشود. زمانیکه ستون بهحالت قایم قرارداشته باشد، نیروی کمتری برای به حرکت آوردن آن لازم است. هرگاه روی چنین ستون یا پایهیی بلاك سنگی بزرگ گذاشته شود، وضعیت چندان تغییر نمیکند. نظر به محاسبات ابتدایی، برای دور دادن باری به وزن هزار تن به اندازه (۱۰°) ده درجه (البته از حالت قایم) نیروی کششی تقریباً به اندازه ۱۷۵ تن به کار است. در اینجا برای اجرای حرکت، بدون کدام مانع جسم را میتوان به اندازهٔ نیم متر اززمین بلند کرد.

حال میخانیزم انتقال یالغزاندن یک جسمسنگین بهفاصله نسبتاً دور را مطالعه مینماییم. برای اجرای این کار، مطابق شکل بلاکهای چوبی یکپارچه بـه شکل تخم مرغ، که بلـندی آن

حدود دو متر بو د ه ستون چوبی نسبتاً ضخیم بـه آن پیوست گردیده است، ساخته میشود. این آله به این شکل میتواند به جلو و عقب ، به اندازهٔ ده د ر جه دوران نما ید . این بلا کها ی چو بی بز ر گ د سته د ا ر ، در حقیقت به منز لهٔ «پا ی » بلا کها ی بز ر گ سنگی د ر جر یا ن انتقال شا ن است برای اینکه پایه های لغزان مذکور در نتیجهٔ لنگر بلاك سنگی نشکنند، قبلاً زیر آ نها بستر مخصوص فراهم ساخته میشود. همچنین انجام بالایی این پـا های چوبین در بین فرو رفته گیهای چوبهای ضخیم قرار داده میشوند ، چون که آنها در هنگا م حر کت بلاك سنگی قسمت وسطی (شکم) سنگ را بلند نگهمیدارند. به ا ینگونه نیرو های عامل ا ز طر یق ریسمانها بالای دستگاه انتقال وارد گردیده آن را به حرکت می آوردند.

حرکت بلاك سنگی به گونه ییست کـه ستونهای چوبی از حـالت ابتدایی خود بـه انـدازهٔ ($10^\circ-$) در جه و($+10^\circ$) در جه دورا ن نموده ، با حرکت کرد ن بـلاك سنگی به جلو دو باره به حالت نخستین خود قرار میگیرند . در این سیستم پا یهٔ چوبی نامبرده عیناً بـه گونـهٔ عراده کار نموده، ولی نظر به کار برد عراده جای کمتر را اشغال میکند. افز ون بر این، آنهـا میتوانند نسبت به عراده ها وزن بیشتر را بردارند، چنانکه هر متر سنگهای عبادتگاه « بعلبک» بیش از پنجاه تن وزن دارد. به یاری غوله ها و رافعهها و عراده ها در انتقال بلاك سنگی ، میتوان به اندازهٔ ۱۷۵ تن نیروی کشش را به وجود آورد . بنا بر محاسبات ا بتد ا یی با کار برد چنیـن دستگاهی ، بلاك سنگی باوزن هزار تن را صد نفر هم میتوانند به حرکت بیاورند.

برای انتقال سنگهای نسبتاً کوچک ، دستگاههای میخانیکیی موجود است که در آنها ریسمان به کار برده نمیشود. در اینگونه دستگا هها از ساختمان غولههایی به شکل تخم مرغ ورافعهها استفاده میشود. متخصصین نمونه یا مدل اینگونه دستگاه چوبی را غرض آزمایش ساختند .

اگر با چوب گوگر د عادی رافعه دستگاه تجربی را بلند نما یند ، وزن ۵۰ کیلو گرام را به اندازهٔ چهار سانتیمتر از جا بلند میکند ، با دستگاه بزرگتر از آن صد نفر میتوانند بدون زحمت و ز ن پنجصد تن را از یکجا به جا ی دیگر ببرند . در اینجا سطح بالایی بلاك سنگی نباید ا ز ۹ متر مربع زیاد باشد. (البته این مسأله از طرز کار و استحکام غوله های چوبی دانسته شده .)

به صورت عموم، میتوان در این مورد شیوه ها و دستگاههای زیاد و گوناگـونی را برای انتقال بلاك سنگی بزرگ تصور و طرح کـرد .

درکتاب، بازهم درمورد هیکلهای سنگی بزرگ تاریخی موجود چنین گفته شده است :

« بلندی بزرگترین هیکل سنگی با ستانی بیست ویک متر ووزن آن سه صد تن است . بلندی هرمنزل ساختمانهای کنونی را اگر سه متر درنظر بگیریم، این هیکل سنگی برابر بایک ساختمان هفت طبقه‌یی میباشد . بادرنظرداشت دورهٔ فلز ونظام قبیله‌یی، اینگونه ساختمان از نادرات است . »

برای به حرکت آوردن چنین یک جسمی به وسیلهٔ دستگاهی که دربالا ازآن یاد شد، ازطریق ریسمان ضخیم نیروی کشش نخستین ، بایست بیش از ۲٦ تـن باشد.

به این ترتیب ماباساختمان دستگاههای ویژه گذشته گان خود تا اندازه‌یی آشناشدیم. آنها با استعداد ومهارت وکار شایان تحسین واعجاب انگیزخود درانتقال وبلند نمودن بلاکهای سنگی خورد وبزرگ ازدستگاههای مذکوراستفاده مینموده اند؛ ولی آشکاراست که باوجود مؤثریت شگفتی انگیز دستگاههای میخانیکی وشیوه های کارآن، مردم درانتقال وبلند نمودن سنگهای عظیم ، آنها بازهم زحمت وکار شاقهٔ زیادی را در همهٔ جریان کار خویش متحمل شده اند. شما یک لحظه آن تراشکاران پرحوصله ومسا هررا تصورنمایسید که درآن روزگار، چگونه درمعدن سنگ به دقت سنگهای بزرگ هفتصدتنی رامشخص نموده، بااندازهٔ دقیق ومهارت قابل تحسین به یاری وسایل فلزی ابتدایی خود به برش وتراش آنها پرداخته اند. آنها برای برش وتراش‌همه سطوح‌سنگها، که مسلماً کارخیلی دشواریست، چگونه آن را اینسووآنسو به پهلوهای مختلف لغزانده ویا چپه نموده اند ؟!

اینها وپرسشهایی‌که دراین مورد پیشتریاد آوری‌گردید، همچنان ذهن شمارزیاد دانشمندان ومتخصصین ساختمانی را به خود مشغول داشته است؛ ولی قدرمسلم این است که ارسیمای پرابهت و باعظمت هریک از بناهای تاریخی یاد شده ، فقط نیرومندی، استعداد و به ویژه ارجناکی کار انسان متبلور است .

حسین یمین

اسلوب واژه سازی در زبان دری

واژه های آمیخته (مرکب)

واژه های آمیخته (مرکب) آنگـونه واژه ها را گویند که متشکل از دو واژك (مورفیم) آزاد ویابیشتر از آن باشد، واژه های آمیخته در زبان دری به فراوانی وجود دارد وبه راههای گوناگون ساخته میشود؛ کمتر زبانی در دنیا پیدا خواهد شد کـه بدینگونه مساعد برای ساختن واژه های آمیخته باشد. واژه های آمیختهٔ دری بعضاً گر چه از نگاه ساخت همگون میباشند؛ اما از نظر معنی فرق میدارند (۱) به گونهٔ نمونه: «اسم+ اصل حال» هم اسم فاعل را میسازد، مثلاً: «چوب شکن» صفت فاعلی‌است‌یعنی شکنندهٔ چوب، ونیز «راهرو» صفت فاعلی‌است، یعنی راه رونده، همچنان، «سرباز» صفت فاعلی و به معنای سر بازنده است....

و اما واژه هایی دارای چنین ساخت یعنی (اسم+ اصل حال) بعضاً اسم آله را میسازند؛ چون: «قلم تراش» یعنی آلهٔ تراشیدن قلم و نیز «چوب سای» یعنی آلهٔ ساییدن چوب است ....

وبعضاً هم‌عین ترکیب به‌هردومفهوم‌آید؛ چون دوربین (اسم + اصل حال) به معنای‌صفت فاعلی، یعنی انسان دوربیننده یا دوراندیش وهم به معنای اسم آلهٔ دیدن جای دوربه کاررود....

---

(۱) مصطفی‌مقربی، مجلهٔ سخن «ترکیب درزبان دری»، دورهٔ ۲۲، شمارهٔ ٤، ص۴۲۲.

به همین صورت اسمهای آمیخته دارای عین ساخت و عناصر سازنده بعضاً به مفهومهای مختلف مورد کار برد قرار گیرد؛ مثلاً: دستگیر (اسم + اصل حال) اسم فاعل یعنی دست گیرنده، همچنان دستگیر اسم معمول یعنی دست گیر شده و نیز دستگیراسم آله یعنی آلهٔ گرفتن دست باشد ....

واژه‌های آمیخته بعضاً علاوه برداشتن دو واژک آزاد دارای یک یاچند واژک بسته نیز میباشند که بدان وسیله باهم ترکیب میگردند ، مثلاً حانه به دوش ، نشیب وفراز ، سرتاپا، پریده رنگ ....

این واژه‌ها به ترتیب متشکل‌اندار: (اسم + پیشینهٔ «به» + اسم)،(اسم+ «و» عطف +اسم) (اسم + پیشینهٔ« تا» + اسم) ، (اصل ماضی+ پسوند مفعولی «ه» + اسم) ...

بعضاً هم واژه‌های آمیخته بیش ار دو واژک آزاد داشته میباشند ؛ مثلاً: نیشکر فروش (اسم+ اسم + اصل حال) ، موی خشک کن (اسم + اسم + اصل حال) وغیره که ذکرآن بعداً بیاید .

به هرحال شرط اساسی واژهٔ آمیخته ترکیب‌دوواژک آزاد است ،خواه دارای واژک بسته باشد ویاناشد، البته تعداد این گونه واژه‌های آمیخته در زبان دری نسبت به واژه‌های آمیختهٔ دارای سه واژک آزاد فراوان است .

واژه‌های آمیخته به صورت همه گانی دارای ویژه‌گیهای عمده یی‌میباشند؛ بدینگونه:

۱ـ درمیان واژهٔ آمیخته امکان جادادن واژک دیگرنیست؛ مثلاً نمیتوان درمیانهٔ این واژه‌ها جزء دیگری راافزود: پای انداز، گلبته، کیهان نورد ، دستمایه، فروتن ....

۲ـ معنای مجموعی اجزای واژهٔ آمیخته غیر ازمعنا ی تنها تنهای آن اجزاست ، یعنی از ترکیب واژکهای آزاد معنای تازه‌یی به دست می آید؛ مثلاً: کارخانه(فابریکه)،روزنامه(اخبار)، دسترنج(مزد)، بازی گوش (تنبل وبی پروا) ونظایر آن.

۳ـ واژه‌های آمیخته از گروه اسم پسوند جمع رامیپذیرند؛ مثلاً: گلبرگها ،کارخانه‌ها ، غریب کاران، شیرینی فروشان، صاحبدلان .....

٤ـ همچنان باواژه‌های آمیخته، پسوندهای دیگر واژه‌ساز نیز میپیوندند ؛ مثلاً :

فروتنی(واژهٔ آمیخته+ پسوند اسم ساز) ازهمین قبیل است: دلربایی، فرومایه‌گی، خوشاهنگی.

[illegible]کارانه(واژهٔ آمیخته + پسوند نسبتی) واز اینگونه است: دلربانه، خوشبختانه، ....

۵ ـ اجزای تشکیل دهنده واژه‌های آمیخته تاحد امکان در نوشتار یکجا وبه هم پیوست نگاشته میشود، چه درغیر آن بعضاً اشتباه‌به میان می آید؛ مثلاً: پیشنهاد (واژهٔ آمیخته) واما پیش نهاد(فقره‌که اینجا« او» نهاد، پیش « قید » ونهاد « گزاره » است) ازهمین قبیل است پیشرفت وپیش رفت ....

واژه‌های آمیختهٔ دری ازنگاه نوعیت اجزای ترکیب کنندهٔ آن به چندگونه جدا میشوند وهرگونهٔ آن نطربه ارتباط خود باعناصر دیگر جمله میتواند اسم باشد یا صفت ، یاقید ویا متمم فعل.

انواع واژه های آمیختهٔ دری ازنگاه ساخت

نخست، واژه های آمیخته، متشکل از اسمیه‌ها: وآن بدین معنی است که‌واژهٔ آمیخته متشکل از دواسم یااسم وصفت، یااسم وقید، یاعدد واسم ویا ضمیر واسم‌میباشد.

باید گفت که ترکیب این گونه واژه‌ها یعنی ترکیب اجزای واژه‌های آمیخته ازگونهٔ اسمیه‌ها یابدون یاری دهنده‌ها ورا‌ساً صورت میگیرد یابه واسطهٔ برخی از پیشینه‌ها ، وندها ونشانهٔ افزایش شکل میپذیرد ویا از تکراریک اسمیه به میان می آید.

اینک واژه‌های آمیخته دارای عناصر سازنده ازگونهٔ اسمیه قرار ذیل شرح میشود:

۱ـ واژهٔ آمیخته متشکل ازاسم وصفت (اسم + صفت) ، دراین گونه واژه ، صفت اسم را مشخص ساخته ، هردوبرای اسم دیگر صفت واقع میگردد ویا اسم دیگری را میسازد؛ مثلاً: چشم سیاه، موی سفید، دل تنگ، کمر باریک، قدبلند، دلسرد، دلگرم، چشم‌سفید ....

واین واژه‌های آمیخته مَحض نام را ساخته اند: ده‌نو، ده بالا ، پدرکلان، مادر کلان ....

(دراصل این واژه‌های اخیرعبارت توصیفی‌اند باحذف نشانهٔ افزایش از آخر اسم وبعضاً باهم بانشانهٔ افزایش نیز آید؛ چون: قلعهٔ نو، قلعهٔ غیبی ...)

۲ـ واژهٔ آمیخته متشکل از صفت واسم (صفت + اسم)؛ دراین صورت جزء صفت معنای اسم را محدود کرده واژهٔ جدیدی را از گونهٔ اسم یاصفت میسازد ؛ چون : سیاه چشم ، سفید موی ، سیاه رنگ، پیرمرد، کوتاه قامت، ترشروی، خوشبخت ، تیره روز ، تنگدل ، خوشباور ، چابکدست ، شیرین زبان ، بدخوی ، گرداب (۱)، نیکمرد، بدبخت ، سیاهچهره، بزرگسال ونظایرآن ...

واین واژه‌های آمیخته از اینگونه تنها نامهای خاص راساخته اند ۰

سفیدکوه، سیاه‌کوه، نوروز ، خوردکابل، سیاه سنگ، سرخ کوتل، بالاکوه، بالا حصار ، پایان چوک، سیاه سرفه ...(دراصل این گونه واژه‌ها عبارت توصیفی مقلوب اند که با مقلوب شدن، نشانهٔ افزایش افتاده است .)

۳ـ واژهٔ آمیخته متشکل ازدواسم (اسم + اسم) ؛ دراین گونه واژه، علاقه میان اجزای سازنده مشابهت باشد ؛ مثلاً :گلعذار ، صدف دندان،کمان‌ابرو، گلرخسار ، پری روی ، گل اندام، شیردل، پیلتن، دریادل، سنگدل ، .....

این گونه‌واژه ها غالباً صفت واقع شوند واما بعضاً ازاین گونه واژه ها تنها نام را تشکیل کند باوجود بودن علاقهٔ مشابهت میان اجزای آنها، مثلاً : سنگ پشت ، فیل مرغ ، شترمرغ ، شاه توت، ....

گاهی هم عبارت اضافی باافتادن نشانهٔ افزایش به این گونه واژه در می‌آید، مثلاً : صاحبدل (اصلاً صاحبدل « بانشانهٔ افزایش»)، سرمایه (۲) (اصلاً : سر + نشانهٔ افزایش + مایه) وار همین‌گونه است‌گلقند، صاحب خانه، صاحب‌غرض،کافرنعمت، ولی‌نعمت، صاحب‌جمال ،.

این واژه ها نیز دارای این گونه را بطهٔ با همی اند : کاکاخسر (کاکای خسرو همچنان « برادرخسر»)، خاله خشو(خالهٔ خشو و همچنان «خواهر خشو») ...

وگاه این گونه واژه پس ازمقلوب شدن ترکیب اضافی وازمیان رفتن نشانهٔ افزایش ، پدید

---

(۱) مهرداد اوستا، روش تحقیق دردستور زبان، تهران، ۱۳۴۸،ص ۳۷.

(۲) سید محمد رضا دایی جواد، رهنمای دستور زبان، ۱۳۴۴ ، ص ٤۰ عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع ، ۱۳۳۸، ص ۹۳ .

می آید؛ چون: کاروان سرای (سرای کاروان)، کارخانه (خانهٔ کار)، دستمایه (مایهٔ دست)، کوهپایه (۱) (پایهٔ کوه) واز همین قبیل است: کتابخانه، آتشخانه، شاهنامه، جهان پهلوان، زرورق، خوناب، شبنم، گلاب، گلبرگ، آسیاسنگ، پای جامه، دستمزد، شبنامه، روزنامه، مهرمهره، ....

وبرخی از اینگونه واژه‌ها تنها نامهای خاص شده اند؛ چون : سنجد دره، گل دره، توپ دره، مهتاب قلعه، اسلام قلعه ....

۴ـ واژهٔ آمیخته متشکل از تکرار اسم (اسم + همان اسم)، این گونه واژهٔ آمیخته که از تکرار یک اسم به وجود می‌آید گاه اسم واقع میشود؛ مثلاً: پهلو پهلو، لب لب، گوشه گوشه، سر سر، گل گل، رگ رگ، ذره ذره وغیره.

وگاه اینگونه واژه صفت واقع میشود؛ مثلاً: موی حلقه حلقه، زلف چنگ چنگ، موهای تار تار ...

همچنان گاه به حیث قید می آید؛ چون: نان را پارچه پارچه کرد، موهای اورا تار تار کند، زلفان خود را چنگ چنگ کرد، مردم گروه گروه (دسته دسته) داخل شدند.

بعضاً اجزای این‌گونه واژه راقید تشکیل میکند، یعنی تکراریک قید واژهٔ آمیخته را ساخته بازهم به حیث قید مرکب می آید؛ چون : پیش پیش، پس پس، اندک اندک، کم کم، زیاد زیاد، زود زود، آهسته آهسته ....

۵ـ واژهٔ آمیخته متشکل از تکرار صفت (صفت + همان صفت)؛ این گونه واژه گاه راساً و بدون نشانهٔ اضافت می‌آید؛ چون: سفید سفید، سرخ سرخ، تلخ تلخ، خورد خورد، کلان کلان ....

وگاه میان واژه‌های تکراری ازاینگونه نشانهٔ افزایش قرار میگیرد؛ مثلاً: خوش خوش، خوب خوب، بدبد، خراب خراب، خورد خورد، کلان کلان .... این گونه واژه به جای واژهٔ ساخته ازنوع صفت، یعنی صفت عالی (ترین) به کار میرود؛ مثلاً: میتوان گفت خوب خوب یاخوبترین ...

---

(۱) حسن ناطمی، دستور نو، چاپ سوم، ۱۳۴۳، ص ۱۵.

۶ـ واژهٔ آمیخته متشکل از تکرار یک اسم به واسطهٔ پیشینه های «به، در، تا» بدینگونه:
(اسم + به + همان اسم)؛ چون: روبه‌رو، بربه بر، دم‌به‌دم، رنگ به رنگ، لب به لب دوش به دوش، پهلوبه پهلو، موبه مو، تن به تن، خودبه‌خود، پابه‌پا، ....
(اسم + تا + همان اسم)؛ مثلاً: سرتاسر، روزتا روز، ....
(اسم+ در + همان اسم)؛ چون: پای درپای، پی‌درپی، روی در روی، ....
بعضاً هم از تکرار قید به واسطهٔ پیشینهٔ «از» این گونه واژهٔ آمیخته‌به میان می آید؛ مثلاً: کم ازکم، ....

۷ـ واژهٔ آمیخته متشکل از تکرار یک اسم به واسطهٔ اول «آ»؛ در این گونه واژه اصلاً به جای پیشینه های «به، تا، در»، واول «آ» آورده میشود و این البته جهت سهولت در گفتار و تخفیف واژه صورت میگیرد؛ مثلاً: دمادم(دم‌به‌دم)، رویاروی(روی‌به‌روی)، سراسر (سربه سر)، برابر (بر به بر)، رنگارنگ (رنگ به رنگ)، سراسر (سر به سر)، پیاپی(پی‌در پی) ....
و برخی ازواژه ها از اینگونه مخصوصاً واژه هایی که قید واقع میشوند تنها به واسطهٔ همین مصوت «آ» مکرر به‌هم میپیوندند وواژهٔ مرکب‌را میسازند، بدون آنکه این مصوت بدل پیشینه‌های «به، در، تا» باشد؛ چون گرماگرم، گرداگرد، دورادور، پیشاپیش، زوداروز....

۸ ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دواسم‌به واسطهٔ واول «آ» (اسم + آ + اسم)؛ در اینگونه‌واژه بعضاً واول «آ» به حیث یک‌واژک به معنای (از... تا...) میباشد؛ مثلاً: سراپا(ازسرتاپا)، سرازیر(ازسرتازیر) ونیز سراشیب، کمابیش، ....
و بعضاً واول «آ» به مفهوم اضافت (افزایش) باشد؛ مثلاً: در واژهٔ آمیختهٔ بناگوش (بن‌گوش «بن + نشانهٔ افزایش + گوش»)و بعضاً هم واول «آ» به مفهوم «و» عطف باشد؛ مثلاً: رناشوی (زن و شوی) ...

۹ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دو اسم به واسطهٔ پیشینهٔ «به، تا، در»؛ در اینگونه واژه های آمیخته گرچه ترکیب‌بیانگر واقعیت امر میباشد، اما مجموعاً مفهوم جداگانه را میرساند، یعنی جدا از مفهوم هر یک از اجزاء معنی میدهند؛ مثلاً: خانه به دوش (بیخانه)، دست به یخن (جنگ)، سر تا پا (کاملاً)، پا در هوا (معلق) ازهمین گونه‌است سربه‌نوك، رو به راه، سر درگم، ....

۱۰ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دو اسم به واسطهٔ «و» عطف (اسم + «و» عطف + اسم)؛ در این گونه واژه بعضاً همبستگی نخستین به دومی مورد نظر باشد، یعنی جزء اول به دوم ارتباط میگیرد؛ مثلاً: دست و گریبان (دست در گریبان)، دست ویخن (دست به یخن) و از همین گونه است: دست و پاچه ،دست ودهن ،سرو کار ،....

و بعضاً رابطه میان عناصر سازندهٔ این گونه واژه توازن وهمپایه‌گی باشد؛ مثلاً: آب وهوا، راه و رسم ،چشم و چراغ ، جان و جهان. قول و قرار ،این و آن ،سینه وبغل ، لب ولهجه، سروبر، برگ و بار، ....

۱۱ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دو صفت به واسطهٔ «و» عطف (صفت+ و+ صفت)؛ در این گونه واژه عناصر تشکیل دهنده آن باهم‌متوازن اند، یعنی رابطه میان آنها یکسانی وتوازن‌باشد، چون: سرخ وسفید (زیبا)، سبزوخرم، گرم وسرد (۱)، خشک وخالی، پست و بلند، ...

۱۲ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دو قید با واو عطف (قید + «و» عطف + قید) اجزا ی این گونه واژه نیز باهم توازن دارند، چون :

کم و بیش، دور و نزدیک، بالا و پایین، نشیب و فراز ، اینجا و آنجا، ...

۱۳ـ واژهٔ آمیخته متشکل‌ازقید و اسم (قید+ اسم)، این گونه واژه غالباً صفت واقع میشود، چون: همیشه بهار، کم بها، بیش قیمت، ....

۱٤ـ واژهٔ آمیخته متشکل ازعدد واسم(عدد + اسمیه)؛ دراین گونه واژه عدد واسم‌مابعدش معدود با هم یکجا مفهوم تازه یی را میسازد، بعضاً عدد ومعدود یکجا بیان حالت‌میکند؛ مثلا :

نیم خام ، نیم رنگ ، نیم خواب ، یکدل، یکدست ، یک زبان، دو دل ، دوروی، هفت جان ،دو دم، چهار ابرو، ....

و بعضاً عدد و معدود با همدیگر اسم عام را میسازند؛ چون: هفت میوه، پنج پر، چارمغز ، دو تار ، چار پای، چهار راه، (۲) سه پایه، چهل پای ، ....

بعضاً هم این گونه واژه به حیث اسم خاص درمی آید، مثلاً: چهل ستون، چهل دختران،

---

(۱) پرویز ناتل خانلری، تاریخ زبان فارسی، بخشی از جلد چارم ، ۱۳۵٦، ص ٦۷ .

(۱) حسن ناظمی، دستور نو، چاپ سوم، ۱۳٤۳، ص ۱۵.

چهل تن، چهار قلعه، چهار ده، پنجده، شش گاو، چهار دره، ....

۱۵- واژهٔ آمیخته متشکل از عدد واسم با پسوند نسبتی (عدد + اسم + پسوند نسبتی «ه»)؛ گرچه این گونه واژه به گونهٔ عبارت مینماید؛ اما اسم با پسوند نسبتی «ه» یکجا باعدد واژهٔ آمیخته را ساخته برای اسم دیگر صفت واقع میشود؛ مثلاً: چهارده منزله (تعمیر چهارده منزله)، دو روزه (کاردوروزه)، یک شبه (ماه یک شبه)، پنج ساله (پلان پنج ساله)، ....

۱۶- واژهٔ آمیخته متشکل از ضمیر مشترك و اسم (ضمیر مشترك «خود» + اسم)؛ این گونه واژه میتواند اسم باشد؛ چون: خودکار (قلم)، خود رنگ (قلم)، ....

وهم، همین گونه واژه بعضاً صفت واقع میشود؛ مثلاً: خودسر (آدم خود سر)، خود مختار، ....

دوم، واژه های آمیختهٔ متشکل از اسمیه ها وفعلیه ها:

این گونه واژه های آمیخته دارای یک جزء اسمی و یک جزء فعلی میباشند و این اجزای سازنده بعضاً بدون وند واجزای بسته به هم میپیوندند وبعضاً دارای واژکهای بسته و وندنیز میباشد.

واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها و فعلیه ها درمرحلهٔ اول به دو دسته جدا میشوند:

الف) آنهایی که متشکل از اسمیه و اصل حال فعل میباشند.

ب) آنهایی که متشکل از اسمیه واصل ماضی اند.

الف) واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها و اصل حال فعل:

۱- واژهٔ آمیخته متشکل از اسم واصل حال؛ این گونه واژهٔ آمیخته گاه به مفهوم صفت فاعلی به کارمیرود، یعنی شناسانندهٔ فاعل باشد (۱)؛ مثلاً: دل انگیز (اسم + اصل حال فعل، به معنای دل انگیزنده)، سخنگوی (سخن گوینده)، ازهمین گونه است: دور اندیش، کاردان، کماندار، قالینباف، پینه دوز، ستاره شناس، راهگذر، فضا نورد، راهنما، دلنواز، شیرفروش، گل ساز، سنگ تراش، آواز خوان، دل سوز، پایکوب....

و گاه این گونه واژه به معنای صفت مفعولی به کاررود ومفعول رابشناساند؛ مثلاً: دست نویس (دست نوشته شده)، پای مال (پای مال شده)، دست چین، دست پرور، دست آموز، ....

گاهی هم این گونه واژه به حیث اسم آله به کار رود؛ چون: ذره بین، قلمتراش، دستبند،

---

(۱) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع، ۱۳۳۸، ص ۱۰۹.

گردن بند، دستمال ، رویمال، آب پاش ، قند شکن (۱)، جاروب، طعام پخش، کف گیر، دست کش، چوب سای، ....

وگاهی هم این گونه واژه به حیث اسم مکان آید؛ چون: آب رو (جای رفتن آب)، چشم انداز (جای انداختن چشم)، پیاده رو، پای انداز، ....

البته برخی از این گروه واژه ها به چند مفهوم از این گونه که گفته شد به کار میرود؛ مثلاً: دوربین (اسم آله یعنی آلهٔ دور دیدن)، دوربین (صفت فاعلی یعنی دور بیننده)، دستگیر (صفت فاعلی یعنی دست گیرنده، صفت مفعولی یعنی دستگیر شده، اسم آله یعنی آلهٔ گرفتن دست)

بعضاً هم این گونه واژه اسم فعل را مینماید؛ مثلاً: شادباش، مبارک باد، ....

۲- واژهٔ آمیخته متشکل از ضمیر مشترک واصل حال که غالباً صفت فاعلی رامیسازد؛ مثلاً: خودنما، خود خواه، خودپسند، خود ستای، خودبین، خویشتن دار، خودکش، ....

وبعضاً این گونه واژه به حیث اسم یاصفت به کار رود؛ چون خودنویس (قلم)، خود ساز (یک شخص یاشی خودساخته)، خود روی، ....

۳- واژهٔ آمیخته متشکل از عدد مخصوصاً «نیم» واصل حال (عدد «نیم» + اصل حال) که هردو جزء یکجا صفت یاقید واقع میشود؛ چون: نیم سوز، نیم بند، نیم جوش، نیم خیز، ....

٤- واژهٔ آمیخته متشکل از اسم یاقید باصفت فاعلی (اسم یاصفت + اصل حال + پسوند فاعلی «نده») ؛مثلاً: پناه برنده، فنا شونده، میل کننده، صعود کننده، پیش رونده، ....

این گونه واژه دراصل شکل تفصیل یافته وگستردهٔ (اسم + اصل حال) میباشد که در مادهٔ اول این فصل آمده؛ مثلاً میتوان گفت: غمخور یا غمخورنده، راهنما یا راهنماینده، دلنواز یا دلنوازنده، ....

۵- واژهٔ آمیخته متشکل از قید واصل حال فعل که غالباً صفت وبعضاً اسم واقع میشود، چون: زودرس، زودگذر، دیرپای، پس انداز، پیش بین، کم گوی، ....

٦- واژهٔ آمیخته متشکل از اسمیه یااصل حال وپسوند آله (اسمیه + اصل حال + پسوند آله «ه»)؛ چون: خاکروبه، گاو دوشه، پای تابه، شیر چوشه (شیر چوشک)، ....

---

(۱) استاد بیتاب، دستور زبان، ۱۳۳۴، ص ۱۷.

البته پسوند آله یعنی «ه» معمولاً با اصل حال می آید؛ چون: (کوب + «ه») کوبه، (مال + «ه») ماله ....

ب) واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها واصل ماضی فعل:

۱- واژهٔ آمیخته متشکل از اسم واصل ماضی، وآن بعضاً مفهوم اسم فعل را ارائه کند، مثلاً: نگهداشت (نگهداشتن)، گلگشت (گل راگشتن، سیر گل کردن)، مصلحت دید، دستبرد، ....

وبرخی از این گونه واژه ها معنای صفت مفعولی را داراست، گویا که از آخر آنها پسوند صفت مفعولی یعنی «ه» افتاده است، چون: خون آلود (خون آلوده)، پریزاد (پریزاده)، هوس آلود (هوس آلوده)، گل آلود، دستاورد، یادداشت، ره آورد، کف آلود، ....

۲- واژهٔ آمیخته متشکل از صفت و اصل ماضی، این گونه واژه بعضاً مفهوم اسم فعل را دارد، مثلاً: بزرگداشت، یعنی بزرگ داشتن، ....

وبعضاً مفهوم اسم فاعل را داراست، چون: خوش برخورد، یعنی خوش برخورد کننده....

وبعضاً هم مفهوم صفت مفعولی را داشته باشد، مانند: خوش دوخت (خوش دوخته)، نیکزاد (نیکزاده)، نوزاد (نوزاده)، خوش ساخت (خوش ساخته)، ....

۳- واژهٔ آمیخته متشکل از اسم وصفت مفعولی (اسم + اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه»)، این واژه که درآن رابطه میان اجزاء بیان حالت میباشد جمعاً در ترکیب اسم ویاصفت واقع میگردد، مثلاً: ستمدیده، دل شکسته، دلباخته، سالخورده، دست زده، دامن آلوده، مارگزیده، سربسته، جهاندیده، ....

این گونه واژه بعضاً به شکل مقلوب می آید، مثلاً: افسرده دل، پیوسته ابرو، آسوده حال، پریده رنگ، آلوده دامن، شکسته دل، برده بار، ....

٤- واژهٔ آمیخته متشکل از صفت مفعولی (صفت + اصل ماضی + پسوندمفعولی «ه»)، مثلاً: بزرگزاده، نورسیده، زیبا شده، ....

٥- واژهٔ آمیخته متشکل از عدد «نیم» وصفت مفعولی (نیم + اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه»)، چون: نیم خورده، نیم سوخته، نیم پخته، ....

٦- واژهٔ آمیخته متشکل ازقید واصل ماضی، مثلاً: پیشرفت، پیشنهاد، پیش درآمد، بازخواسته، بسالارفت، کم درآمد، پیش درآمد، ....

سوم، واژهٔ آمیخته متشکل از اصل فعلی :

دراین گونه واژه‌ها واژک آزاد آن فعل میباشد، چنانکه یااز تکرار وترکیب اصل حال، یا از ترکیب اصل حال و اصل ماضی(۱) ویااز تکرار و ترکیب اصل ماضی به وجود می‌آید و معنای تازه‌یی را ارائه میدارد؛ بدینگونه:

۱ـ واژهٔ آمیخته متشکل از تکرار دوفعل امر (پیشوند تأکید «ب» + اصل حال + پیشوند تأکید «ب» + همان اصل حال)؛ مثلاً : بزن بزن، بدو بدو، بگیر بگیر ،....

۲ـ واژهٔ آمیخته متشکل ازیک اصل حال و یک فعل نهی (اصل حال+ پیشوند نهی «م» +همان اصل حال)، مثلاً: کشمکش، دارمدار، حواه‌مخواه،....

۳ـ واژهٔ آمیخته متشکل از تکرار اصل حال به‌واسطهٔ واول «آ»(اصل حال+واول «آ»+همان اصل حال)، چون : کشاکش، پیچا پیچ (۲)، ....

و بعضاً دو اصل حال به واسطهٔ واول «آ» بههم میپیوندد؛ چون: تکاپو....(۳)

٤ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دو اصل ماضی به واسطهٔ واو عطف (اصل ماضی + «و» عطف + اصل ماضی) ؛ مثلاً: داد وگرفت ، نوشت و خواند، خرید و فروخت ، زد وخورد، آمد و رفت، شکست و ریخت، داد و ستد، داد و گرفت، آمد ورفت ، برد و باحت ،....

در ایگونه واژه ها اصل فعل معنای اسم فعل را میرساند، مثلاً : زدو حورد، یعنی زدن و حوردن، آمدو رفت، یعنی آمدن و رفتن، ....

٥ـ واژهٔ آمیخته متشکل از دو اصل حال به واسطهٔ واو عطف (اصل حال+ «و» عطف + اصل حال)، در ایگونه واژه اصل حال مفهوم اسم فعل را ارائه میکند ؛ مثال: سوز و گداز (سوختن و گداختن)، سوز وساز (سوختن و ساختن)، جوش و خروش ، گیرودار، خواب وخور، پرس و پال، پیچ وتاب ،....

٦ـ واژهٔ آمیخته متشکل از اصل ماضی و اصل حال به واسطهٔ واو عطف (اصل ماضی +

---

(۱) مهر داد اوستا، روش تحقیق در دستور زبان، ۱۳٤۸، ص ۳٦.

(۲) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع، ۱۳۳۸، ص ۱۲٤.

(۳) سیدکمال طالقانی، دستور زبان، ۱۳٤۰، ص ۱٥ .

«و» عطف+ اصل حال)؛ مثلاً: جستجو، خرید و فروش، زد وگیر، رفت ورو، پخت‌وپز خفت وخواب، گفت وگوی(گفتگوی) و نظایر آن .

در این گونه واژه آنهایی که از یک فعل متشکل اند مفهوم اسم فعل همان اصلها را میدهند ؛ مثلاً : رفت ورو ، یعنی رفتن و آنهایی که متشکل از اصلهای دو فعل اند مفهوم اسم فعلهای همان اصلها را ارائه میدارند؛ چون: خرید و فروش، یعنی خریدن و فروختن، ....

بعضاً این گونه واژه به شکل مقلوب نیز آید: ؛ مثلاً گیر و گرفت(اصل حال + «و» عطف +اصل ماضی)، بند و بست، خیز و جست، ....

چهارم، واژهٔ آمیختهٔ اتصالی

این گونه واژهٔ آمیخته در نتیجهٔ تأثیر زبانها ی اروپایی در دورهٔ معاصردر زبان دری وارد شده است و آن چنان است که در نوشتار میان دو واژك این نوع واژه ها یفن (۱) گذاشته میشود ؛ مثلاً در واژه های آمیختهٔ : اندو ـ اروپایی ، قلم مشترك ترکی ـ ایرانی ... ودرگفتار به هم پیوست گفته شوند. هر گاه در چنین موارد میان دو واژك چنین واژه به‌جای ها یفن واو عطف آورده شود، رساننده همان مفهوم بوده نمیتواند؛ بلکه معنای دیگری را افاده میکند؛ مثلاً: اگر بگوییم پروژهٔ سرکسازی کابل ـ قندهار ، در این صورت ها یفن نشانهٔ اتصال است هر دو واژك آزاد را طوری به هم پیوند میدهد که بیانگر یک واحد لفظی میباشد ، یعنی یک پروژهٔ سرکسازی از کابل تا قندهار .

و اما هر گاه گفته شود پروژهٔ سرکسازی کابل و قندهار ؛ در این صورت واژهٔ ما بعد «و» عطف به ماقبل آن عطف شده تحت حکم پروژهٔ سرکسازی قرارمیگیرد وآن را میتوان چنین شرح کرد : پروژهٔ سرکسازی کابل و پروژهٔ سرکسازی قندهار .

پنجم، واژهٔ آمیختهٔ بیشتر از دو واژك آزاد

برخی از واژه های آمیخته در زبان دری دارای سه واژك آزاد و حتی بعضاً بیشتر از آن میباشند ، زیاده بر آن بعضاً اجزای بسته نیز خواهند داشت . این گونه واژهٔ ها ی آمیخته غالباً

---

(۱) فرق عمدهٔ ها یفن (-) ودش(—) این‌است که نخستین مفهوم اتصال ودومی انفعال را دارد و در زمینه های خاص به‌کار میرود، ها یفن نسبت به دش در شکل کوتاه تر میباشد .

هر صورتی به وجود می‌آیند که خواسته باشند از واژهٔ آمیختهٔ دو جزئی واژه جدیدی با افزودن یک واژک آزاد دیگر بسازند، مثلاً از واژهٔ آمیخته نیشکر (نی + شکر) هرگاه بخواهیم در زمینه‌های مختلف اسم فاعل بسازیم مطابق به قاعدهٔ دستوری که در آخر اسمها با افزودن اصل حال بعضاً اسم فاعل ساخته میشود ، عمل میکنیم . بنا بران، اسم فاعل آن را در زمینهٔ کشت میگوییم : نیشکرکار (اسم+اسم+اصل‌حال) و در زمینهٔ فروش میگوییم : نیشکرفروش (اسم+اسم+اصل حال)

در مورد خرید میگوییم: نیشکر خر (اسم+اسم+اصل‌حال)

همچنین است مثالهای دیگر که بعداً بیاید.

واژهٔ آمیختهٔ متشکل از سه واژک آزاد در زبان دری به چند صورت ساخته میشود ؛ بدینگونه :

۱ـ واژهٔ آمیخته متشکل از سه واژک آزاد، یک نوع آن همان است که ذکر شد، یعنی از ترکیب دو اسم با افزودن اصل‌حال فعل ساخته‌میشود ؛ مثلاً: گلدَندساز (اسم + اسم + اصل‌حال)، از همین گونه است: پیش پای بین، شیریخ پز ، فیل‌مرغ فروش، نیشکرکار ، سرلوحه‌نویس، دل بدکن، سر مایه دار ، ....

واین هاهمه اسم‌فاعل اند البته بعضاً هم این‌گونه واژه‌ها اسم آله واقع میگردند ؛ مثلاً: موی خشک کن (اسم + اسم + اصل حال) یعنی آلهٔ خشک کنندهٔ موی، سرباز کن، ....

۲ـ نوع دیگر واژهٔ آمیخته دارای سه واژک آزاد، چنان است که درمیان واژهٔ آمیخته از نوع صفت مفعولی که متشکل است از (اسم+صفت مفعولی «اصل ماضی+ پسوند مفعولی (ه)»)، یک جزء دیگر که عبارت از متمم فعل باشد وآن همواره باپیشینه آید ، قرار میگیرد و واژهٔ آمیختهٔ سه واژکی را میسازد ؛ مثلاً : دل ازدست داده ، دست ازکار مانده، دل ازدنیا برکنده، دل از دست رفته، سربرزمین نهاده، تیغ به دست گرفته (۱)، دست به دست هم داده ، ....

این گونه واژه های آمیخته را میتوان به شکل اسم فعلی آن نیز به کاربرد وگفت : دل از دست دادن، دست ازکار ماندن، ....

---

(۱) حسن ناظمی، دستور نو، چاپ سوم، ۱۳۴۳، ص ۲۴ .

دراین گونه ترکیب بعضاً به جای پیشینه نشانهٔ اضافت آورده میشود، مثلاً: تلخی روزگار چشیدن ....

۳- گونهٔ دیگر واژهٔ آمیخته دارای سه واژک آزاد چنان است که یک واژهٔ آمیختهٔ دو واژکی با یک اسم فعل پیوند داده شده اسم فعل آمیختهٔ سه واژکی پدیدار میشود ؛ بدینگونه : (اسمیه +اسمیه + اسم فعل) ؛ مثلاً: از واژه های آمیختهٔ: خودپسند، گمراه، راهنمایی، دلتنگ، کارشکنی وغیره میتوان واژه های آمیختهٔ دارای‌سه‌واژک آزاد را ساخت؛ بدینگونه: خودپسندبودن، گمراه‌شدن، گمراه کردن، راهنمایی کردن، دلتنگ‌شدن، کارشکنی‌نمودن‌وغیره. همچنین است واژه‌های دل خون شدن، جگرخون شدن، کناره‌گیری کردن، پای پیادەرفتن، گلکاری نمودن ،....

٤- گونهٔ دیگر واژهٔ آمیختهٔ دارای سه واژک آزاد از پیوستن مفعول بااسم فعل آمیخته به وجود می آیدکه آنگاه ساختمان واژهٔ آمیخته این گونه میشود (اسمیه + اسمیه + اسم فعل) ، جان نثار کردن، کتاب مطالعه نمودن، آرزو برباد دادن، موضوع ایجاد کردن ،....

البته اصل آن چنین است: کتاب رامطالعه کردن، موضوع راایجاد کردن، آرزو رابرباد دادن .... یعنی دراین‌گونه واژهٔ آمیخته پسینهٔ مفعول حذف میگرددوبعضاً هم دراین صورت آنگاه که مفعول چند واژکی میباشد پس ازحذف پسبه وپیوستن مفعول بافعل مرکب اجزای واژهٔ آمیخته بیش ازسه واژک آزاد میگردد؛ بدین‌گونه: کار امروز به فردا گذاشتن، دست طمع دراز کردن .... باید گفت که این گونه ترکیبها که درمحل یک واژه قرار میگیرند عبارتهای استوار نیز گفته میشوند.

(ختم)

گل احمد یما

شناخت ادبی یا آموزش و به کارگیری ادبیات

-۲-

ادبیات آموزی ساختمان درونی :

این مبحث، تنها هنگامی میتواند آگاهانه طرح گردد که پذیرندهٔ ادبیات، دو مبحث قبلی را سپری کرده باشد ، یا حد اقل دست اندر کار پژوهش در ادبیات آموزی ساختمان درونی بحث حر د را با در نظر داشت دو مرحلهٔ قبلی تنظیم مینماید ؛ بدین معنی که در طرح ادبیات آموزی ساختمان درونی ، پذیرندهٔ ادبیات ، به عنوان کسی مطرح میشود که به ادبیات علاقه دارد و ذهنش در صدد یاد گیری ادبیات است و نیز میتواند یک اثر ادبی را بخواند یا بشنود و حین شنیدن یا خواندن، این توانمندی را دارد که ساختمان بیرونی اثر ادبی را از غیر آن، باز شناسد .

مهمترین اجزای ساختمان درونی یک اثر ، این گونه مشخص میشود :

۱ـ زمینه،

۲ـ موضوع ،

۳ـ مضمون،

٤ـ محتوا ،

٥ـ قالب درونی .

باید گفت بسیاری اوقات، ساختمان بیرونی و ساختمان درونی، کمتر برای پذیرنده گان ادبیات مطرح بوده است؛ مخصوصاً که هنگام سخن گویی ازساختمان اثر ادبی، معمولاً تنها به ساختمان بیرونی توجه شده است و از ساختمان درونی، به صورت بسیار کلی به عنوان «محتوا» یا «موضوع» نام گرفته شده است .

همین عدم تشخیص ساختمان درونی که الزاماً عدم تشخیص اجزای این ساختمان را نیز درخود نهفته دارد؛ موجب گردیده است تاذهن پذیرنده‌گان ادبیات کمتر مجال یابد تا همپای تفکر وتخیل آفریننده، اندیشه هاوخیالات شان درحرکت آیند ودر عمق عواطف و اندیشه های عالی آفریننده‌گان متوجه شوند.

بهره‌وری از ادبیات فقط آن گاه میسراست که‌برخورد بااثرادبی آگاهانه باشد؛ وبرخورد آگاهانه تنهاهنگامی‌میتواند هستی یابدکه «ذهن» بر« واقعیت» دقت نماید؛ واین‌دقت‌آن گاه پیدا میشود که « واقعیت» در برابر حواس (ذهن) قرار بگیرد، یعنی «ذهن» بتواند ازمیان واقعیتهای متعدد آن‌واقعیت‌را تشخیص بدهد. وقتی که‌مامیگوییم‌ساختمان‌درونی، درحقیقت، به‌یک« واقعیت» اشاره میکنیم؛ همین که به‌آن « واقعیت» اشاره کردیم؛ درحقیقت مابه آن دقت میکنیم ودر نتیجه برآن« واقعیت» مسلط میشویم.

اگر پذیرندهٔ ادبیات، فقط شعر رابخواند وبشنود؛ امانداند که این شعر دارای ساختمان است، یعنی‌ساختمان‌مادی‌وبیرونی‌دار دو ساختمان‌معنوی‌و درونی، وهرساختمان‌دارای اجزاءاست وهرجزء درکل ساختمان وظیفه یی رابه دوش دارد وهرکدام ازاین اجزاء آگاهانه انتخاب وترکیب گردیده‌است؛ این پذیرنده هیچگاه نمیتواند ازشعربهره یی ببرد. درجامعهٔ فرهنگی ما،گو این که در مورد ساختمان درونی آثار ادبی، باتوجه به پذیرنده گان ادبیات کمتر بحثی صورت‌گرفته است‌به همین جهت، اکثرپذیرنده‌گان‌ما، حین شنیدن‌یاخواندن شعر، تنهادربارهٔ ساختمان بیرونی میاندیشند ودر مورد ساختمان درونی فقط به کلی گو ییها بسنده میکنند . برای این که کلی‌گوییها ازمیان برداشته شود وسخنان دقیق جای آن رابگیرد، یعنی ذهنهای پذیره‌گان ادبیات بادقت بیشتر به شعر ودیگر انواع ادبیات متوجه شود ، باید ادبیات آموزی **ساختمان درونی را با تأکید بیشتر مطرح کرد؛ مخصوصاً ازپژوهشهای‌ادبشناسی‌به معنای خاص**

زیاد مدد گرفت وساختمان درونی را هنوزهم بیشترکاوید ودرهرنوع ادبی به گونهٔ مشخص، آن‌را باتوجه به پذیرنده‌گان ادبیات مطرح کرد؛ همان پذیرنده‌گانی‌که درعین زمان ضرورت دارند تاازنظر روانی باادبیات علاقه بگیرند ونیز ازساختمان بیرونی آگاهانه مطلع شوند.

برای این که بتوانیم طرحی از ادبیات آموزی ساختمان درونی به‌دست دهیم ، لازم است تا در بارهٔ اجزای ساختمان درونی مقداری بیشتر بنویسیم :

(۱) زمینه : منظور از زمینه در اثر ادبی ، عبارت است از زمینهٔ زنده‌گی آدمی که در یک اثر ادبی مجال تبارز میبابد. هر اثر ادبی قبل از هر چیز دیگر ، آیینه‌یی است از زنده‌گی آدمی. یا به عبارت دیگر ، اثر ادبی ، نمایی از زنده‌گی است‌و برای درک آن باید قبل از هر چیز دیگ کوشید تا به اجزای این زنده گی ساختهٔ نویسنده یا شاعر دقیق شد و آن را شناخت . به همین جهت ، اندیشیدن در تگ تگ اجزای این زنده‌گی و مشخص‌ساختن‌وترکیب‌نمودن این اجزاء یکی از فعالیتهای مهم ذهنی پذیرندهٔ ادبیات است .

تا هنگامی‌که‌این زمینه به وسیلهٔ خوانندهٔ ادبیات درک نگردد، وی نمیتواند به‌دیگر اجزای ساختمان‌درونی راه یابد. به وسیلهٔ زمینه‌زنده‌گی‌در اثرادبی است که آدمیان بر اجزای زنده‌گی خویشتن میتوانند تأمل کنند. به همان صورت که زمینه،آدمی را بر زنده‌گی متوجه میسازد، به همین سان شناخت زنده‌گی ،آدمی را توانمند میسازد تا بر زمینهٔ زنده‌گی در آثار ادبی بیشتر عمیق شود .

دست اندر کار پژوهش ادبیات آموزی در ساختمان درونی ، هنگامی میتواند اززمینه یک طرح نسبتاً دقیق برای پذیرنده‌گان ادبیات فراهم آورد که خود زنده‌گی رانسبتاً دقیقتر شناخته باشد؛ براجزای آن وقوف داشته باشد وازهریک به صورت مشخص، اطلاعات نسبتاً دقیقتر کسب کرده باشد .

بسیاری ازپذیرنده‌گان ادبیات، کمتر خود راملزم به دقیق شدن در بارهٔ زمینه میدانند . اینها اگر داستانی را میخوانند درصدد تعقیب حوادث پشت هم استند واگرشعر میخوانند یا درشکل‌شعر متوجه میگردند یاهم فکر کلی آن یاانفعالی که پس ازخواندن شعر برای‌شان دست میدهد، آنها را جلب میکند ؛ همچنان عده‌یی دیگر دفعتاً آرزو دارند تا به نتیجه گیریهایی که

نویسنده یا شاعر ازمسأله یی کرده است، زودتر برسند، بدون آنکه بدانندکه فقط پس ازداخل شدن در دنیای بازآفریدهٔ هنرمند است که آدمی میتواند آن رابشناسد ودقایق وباریکیهای آن را متوجه شود.

پژوهشگر ادبیات آموزی ساختمان درونی بادقت کردن در این مشکلات ذهنی وروانی پذیرنده‌گان میتو اند از زمینه در آثار ادبی بحث کند وبرای این پذیرنده‌گان راهیابی به دنیای شعر را سهلتر سازد.

به هرحال، زمینهٔ زنده‌گی درآثارادبی یا انعکاسی است اززنده‌گی واقعی یاهم بازتابی است اززنده‌گی آرمانی، البته هیچ گاه این دوزنده‌گی نمیتوانند کاملاً[۱] دراثر ادبی، به‌تنهایی «زمینه» بیابند؛ بلکه پهلو به پهلوی‌هم‌قرارمیگیرند؛ حتی اگرکسی آگاهانه به روش‌ناتورالیستی یاهم رومانیستی چیزی مینویسد، بازهم در اثرش هردونوع زنده گی راانعکاس میدهد.

در ادبیات آموزی ساختمان درونی، پذیرنده‌گان ادبیات به انعکاس این دونوع زنده‌گی دراثر ادبی، متوجه میشوند وصورت تبارز هریک رامیتوانند بشناسند.

باید گفت اگر«زمینه» مورد توجه پذیرندهٔ ادبیات قرار نمیگیرد، شعر یاهراثر ادبی دیگر، درخلا احساس‌میگردد؛ مخصوصاً اگر زمینه، دقیق درک نگردد، موضوع ومضمون درست‌درک نمگیردد؛ زیرا بدون درک زمینه، موضوع دررابطه با کل‌زنده گی نگریسته نشده احساس نمیشود، همچنان مضمون اثر ادبی هر چند زیاد عالی هم باشد، زیاد مؤثر تمام نمیشود. توسط درک زمینه، ذهن پذیرندهٔ ادبیات، دنیای بیرونی‌رابادنیای اثرادبی‌رابطه میدهد.

(۲) موضوع: عبارت است ازبرشی ارزنده‌گی که به‌وسیلهٔ نویسنده یاشاعرانتخاب میگردد ودراثر ادبی انعکاس مییابد. هرموضوع، درچهار چوب زمینه، مطرح میشود. یا به عبارت دیگر، نویسنده یاشاعر میکوشد موضوع رادر زمینهٔ زنده‌گی، به تشخص رساند.

هنگامی که از موضوع به عنوان برشی اززنده‌گی یاد مینماییم، این‌برش البته، برش کمی نیست که مثلاً[۱] قسمتی را بنگریم وبخش دیگر رانگریم؛ بلکه این برش‌برش کیفی‌است. بدین معنی که اززنده‌گی آدمیان بخشی راشاعر یانویسنده آگاهانه مورد توجه قرار میدهد.

موضوعات به طور کل بادوزنده‌گی درونی‌وبیرونی آدمیان رابطه دارد، یابه عبارهٔ دیگر،

موضوع یامربوط است به زندگی درونی، مانند: تأثرات وانفعالات ابتدایی چون غم وشادی وعکس العملهای احساساتی مانند ستایش وبدگفتن عشق، رویا وحالات عرفانی آدمیان؛ یاهم مربوط به زندگی بیرونی، مانند: طبیعت زندگی فرد ومسایل ازدواج وخانواده، مسایل زندگی روزمرهٔ اجتماعی، مسایل عالیتر زندگی اجتماعی مثل طبقه، ملت، قوم، کشور و بالاخر بشریت. ونیزمسایل فکری وفلسفی مثل مسایل سرنوشت آدمیان ومرگ وزندگی. همان گونه که دربخش زمینه به یادآوردیم که زندگی آرمانی وزندگی واقعی ازهم جدایی ندارند؛ به همین شکل، زندگی درونی، اززندگی بیرونی جدایی ناپذیراست؛ ولی بااین هم، میتوان ازروی تأکید نویسنده یاشاعردریافت که چه‌مسأله یی راازمسایل مختلف بیشتر مورد توجه قرار داده است.

موضوع به خودی خود، دارای ارزش نیست؛ بلکه دررابطه بازمینهٔ زندگی و نیز مضمونی که به وسیلهٔ موضوع ارائه میگردد، ارزشمند میشود.

البته این مسأله، بیشتر دربارهٔ موضوعات زندگی‌بیرونی آدمیان صدق میکند؛ زیرا دربارهٔ موضوعات زندگی درونی، مخصوصاً درمراحل عالی تفکیک موضوع از مضمون قدری دشوار است.

همان گونه که تشخیص این دو، اززمینه دشوارتر است؛ مانند اشعاری که در مراحل عالی سیرانفسی شاعر گفته شده است یاآن تعداد ازشعرهایی که حاکی از تشکل عواطف بسیار عالی ودر مرحلهٔ بسیار پیشرفتهٔ حالات عرفانی سروده شده است.

به‌هر حال، هرقدر پذیرندهٔ ادبیات، موضوع را بیشتر دریابد وتشخیص بدهد، ذهنش حین برخورد بااثر، بیشتر دقیق میگردد وخوبتر میتواند به‌آن اثر نزدیک گردد. هنگامی که خواننده نمایی اززندگی راآن طوری که شاعر یانویسنده خواسته‌است توسط زمینه دربرابر خود مینگرد وباقوهٔ تخیل وتفکرخود گستردگی‌آن را احساس میکند؛ به کمک موضوع این گستردگی، دریک بخش، تمرکز میبابد وباعث آن میگردد تاذهن براجزای‌آن دقیقتر بنگرد وبتواند آن را مشاهده کند.

وقتی که ذهن دریک بخش اجزاء را دقیق درک کرد، دربخشهای دیگر نیزمیتواند مسایل را

دقیقاً بنگرد؛ اصولاً «موضوع» «گسترده‌گی» «زمینه» رامحدود میسازد وذهن را مجالی میدهد تابر مسأله دقیقتر بنگرد.

به هرحال، درك موضوع وتقسیم بندی آن یکی ازکارهای سیار ارزنده‌یی‌است که‌از دیر باز توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است تا آنجایی که حتی فقط با دانستن این که مثلاً یك اثر ازچه موضوعی بحث میکند، بسیاریها دربارهٔ آن اثر قضاوت مینمایند.

توجه به موضوع تاجایی عام بوده‌است که بسیاری از پژوهشگران‌ومنتقدین، ازمیان تمام اجزای ساختمان درونی فقط برموضوع تأکید ورزیده‌اندومثلاً گفته اند که فلان داستان یاشعر دارای چه موضوعی‌است! وهمین که موضوع آن مثلاً اجتماعی بود یاعشقی یاطلسمی. دربارهٔ به مذاق خود به قضاوت نشسته اند.

همین توجه بیش ازحد به موضوع است که بعضاً بسیاریها رادر مورد شعر و داستان به گمراهی کشانده‌است وبه داوریهای نادرست واداشته است.

با این هم، تقسیم بندی رساز موضوعات مختلف، وبیر آشناساختن پذیرنده‌گان ادبیات باموضوع دررابطه بادیگر اجزای ساختمان درونی ادبیات بحثی است زیاد دلچسپ‌ومفید که پژوهشگر ادبیات آموزی ساختمان درونی ازطرح آن ناگزیر است؛ زیراهمانند بسیاری از اجزای ساختمانی آثار ادبی، این جزء نیزآن گونه که لازم است در رابطه باد یگراجزاء ونیز پذیرنده‌گان ادبیات به صورت جدی مطرح نشده است.

(۳) مضمون: عبارت است ازفکر اساسی که درهر اثرادبی وجود دارد. مضمون در حقیقت معیارموضع‌گیری فکری نویسنده یاشاعراست مضمون هراثرادبی‌درحقیقت،آن فکری است که یا قبلاً به وسیلهٔ جامعه ایجاد گردیده است ومورد قبول قرار گرفته است یا این که فکریست بدیعی وتازه که شاعریانویسنده، نخستین بارآن را دراثرخویش‌مطرح کرده‌است.

مضمونهای آثار ادبی ازجهت، ماهیت خویش دوگونه اند:

نخست) تشریحی وعلمی؛ مانند: دوستی زیاد، حسادت می آورد.

دوم) دستوری واخلاقی؛ مانند: باید جوانمرد بود.

توجه به مضمون، پذیرندهٔ ادبیات رامدد میرساند تااثر ادبی رابیشتر بشناسد ومخصوصاً

موضعگیری فکری آفرینندهٔ آن را دریابد.

دربارهٔ مضمون دراثر ادبی، سوء تفاهمهای زیادی درنزد بسیاری ازپذیرنده گان ادبیات ایجاد گردیده است. بسیاری ازآموزگاران ادبیات، شاگردان را متوجه مضمون آثار میکنند؛ امابدون آن که این «مضمون» رادر رابطه بافعالیت فکری وعاطفی آفرینندهٔ اثر مذکور درنظر بگیرند. به همین جهت، بسیاری اوقات، ساعات درسی ادبیات، تبدیل میشود به ساعات «پند» و «نصیحت». مخصوصاً شاگردان وظیفه میبابند که دربارهٔ مضامین اشعارمقالاتی بنویسند و این مقالات به وسیلهٔ شاگردان، به گونه‌یی نوشته میشود که درآن با تأثیرشاعری که مضمون شعرش گرفته شده‌است وعنوان مقاله قرارگرفته است، تقریباً هیچ است، ازاین رو، شاگردان کمترین تأثیری ازشاعر برنمیدارند.

بنا بر همین بینش در بارهٔ مضمون است که بسیاری اوقات، باورها و اخلاقیات عام یک تمدن یافرهنگ عمومی یک جامعهٔ مخصوص به جای بینش وافکار یک شاعر اشتباه میگردد. ونیز آنچه شاعر دربارهٔ این مضمون انجام داده آن را جهت داده است؛ ازنظرهاپنهان میماند.

در بارهٔ مضمون آثار ادبی وتقسیم بندی آن، تقریباً کارهای زیادی صورت نگرفته است، به همین جهت، هنوز نزد بسیاری از پذیرنده گان ما میان موضوع Subject و مضمون یا درونمایه (Tehm) فرقی وجود ندارد.

(٤) محتوا: محتوا درحقیقت مجموع زمینه، موضوع ومضمون یک اثرادبی است؛ اما تجمع میکانیکی زمینه، موضوع ومضمون‌محتوا را تشکیل نمیدهد؛ بلکه ترکیب‌عمیق اینها ست‌که محتوا رامیسازد، آنچه ازترکیب زمینه، موضوع ومضمون به دست می آید، عبارت ازمحتوا است؛ ولی محتوا گرچه توسط آن سه عنصر شناخته میشود وشامل آنهاست؛ ولی هنگامی که آن سه عنصر، جدا جدا مطرح گردد، دیگر محتوایی وجود نخواهد داشت؛ زیرا محتوا از وحدت آن سه عنصر به صورت عنصر چهارمی پدید می آید.

اگرما سه عنصرقبلی را چیز هایی بدانیم مربوط به جهان بیرونی آدمی که به نحوی ازانحا، هرکس میتواند آن را در اختیار داشته باشد و هر وقت دلش خواست از میان انبوهی از این عناصر که در بیرون وجود دارند، چیز هایی اختیارکند؛ عنصر محتوا، همانند آن سه

عنصر نیست که هرکس بتواند آن را از بیرون به دست آورد؛ بلکه چیزیست که ا ز اعماق روح هنرمند نشأ ت میکند. اگر اثر ادبی ، فاقد محتوا باشد ، آن اثر ، دیگر اثر ادبی نیست ؛ بلکه شبه اثر ادبی است. آنچه به‌نام « من» هنرمند یا شاعر ونویسنده یاد میگردد، به وسیلهٔ محتوا در اثر ادبی انتقال پید ا میکند و آنچه به وسیلهٔ محتوا در ا ثر ادبی انتقال پیدا میکند و آنچه یک ا ثر را حقیقتاً اثر ادبی و اثر هنری میسازد ، همین محتوا ست . دو شعر مبتوا نند موضوع و مضمون وا حد داشته باشند و تقریباً ا ز زمینهٔ زنده‌گی واحدی بر خوردار باشند؛ اما نمیتوانند دارای یک گونه محتوا باشند، برای این‌که افراد آدمی همسان نیستند. محتوادرحقیقت فرورفتن زمینه، مضوع و مضمون در ذ هن هنرمند است؛ ذ هنی که ریاد در خود فرو رفته ا ست وهر چیز را با معیار « خویشتن » میسنجد ؛ هر پهلو یی را که دلش بخواهد نمایان میسازد وتجسم میدهد وهر گوشه‌یی را که‌بیندیشد زاید است ، آن را در نظر نمی‌آورد ؛ زیرا وجود محتوا یک‌نوع حرکت درونی دادن است به‌سه عنصر قبلی ، یا به عبارهٔ دیگر ،محتوا نشا نهٔ تحرک سه عنصر قبلی است . محتوا در حقیقت نما یا نگر شخصی شدن یا ذ هنی شدن یا هنری شدن زمینه ، موضوع و مضمون است ، یا به تعبیر دیگر ، محتوا حاصل زمینه ، موضوع و مضمونی است که به وسیلهٔ ذهن هنرمند وحدت یافته باز آفرینی شده است .

محتوا میتواند به دوصورت نامگذاری شود :

نخست ، محتوای محوری .

دوم ، محتوای دورانی .

محتوای محوری آنست که حرکت آن به دور یک محور باشد ، یعنی حرکت آن در طول و عرض صورت نگیرد ؛ بلکه در عمق‌صورت بگیرد . هر قدر که خوا ننده در زمینه، موضوع ومضمون در بی زمانی‌بیندیشد؛ همان قدر حرکت آن را احساس‌کند وبه محتوا دست یابد؛ چنین محتوایی ،محوری است. این خصوصیت را میتوان در محتوای شعری زیاد دید .

اما محتوای دورانی آنست که زمینه ،موضوع و مضمون درطول زمان احساس گردد، یعنی تا حین خواندن یا شنیدن بر « بعدزمان» خوا ننده وقوف نداشته باشد ؛ نتواند حرکت زمینه، موضوع ومضمون را احساس کند و به محتوا دست یابد .

حرکت محوری و دورانی محتوا بسیار شبیه حرکت محوری و دورانی زمین است. حرکت

دورا لی محتوا همانند حرکت دَوَرانی زَمین از یکطرف که فاصله یی را طی میکنـد ؛ از طرف دیگر ، از یک نقطهٔ مرکزی به دور نمیشود و آن نقطه را مرکز دایرهٔ حرکتی خویش قرار میدهد ؛

بسیاری از داستانها ، دارای محتوای دورانی استند . این آثار را که بخوانـی بایـد به زمان آن توجه کنی تا محتوای آن را دریابی ، همچنان باید مـرکز را در نظر بـگیری تا به طور دقیق آن را احساس کنی ، به همین صورت از نقطه یی که آغاز کردی باید به آن دوباره متوجه شوی ؛ اما نمیتوان گفت که تمام شعر ها ، فقط محتوای محوری دارند و تمام داستانها دارای محتوای دورانی استند؛ این اصطلاحات ، به صورت نسبی میتوانند به کار روند ومحتوا را از همدیگر تشخیص بدهند .

(٥) قالب درونی : قالب درونی یا شکل ذهنی ، عبارت است از حاصل آنچه ذهن آفریننده از مرحلهٔ فروکاوی خویشتن خویش میگذرد و به مرحلهٔ نزدیک شدن با ذهن دیگران و با واقعیت میرسد .

اگر ساختمان درونی شعر را از نظر عینیت و ذهنیت تقسیم بنـدی کـنیم ، میتـوانیم چنین چیزی را در یـابیم :

الف) عینیت خالص : زمینه ، موضوع ، مضمون ،

ب) ذهنیت خالص : محتوا ،

ج) ذهنیت عینی شده : قالب درونی.

زمینه ، موضوع ومضمون درجهان بیرون وجود دارند؛ آدمهای مختلف آن را مینگرند و یـکسان مینگرند ، کسی نیست که نیندیشد که همانند دیگران این چیز ها را میدانـد. همه چیـز بـه صورت عادی وجود دارد ، ظاهراً از نظم و انتظامی بر خـور دارند. هنرمند ، آدمـی است که همانند دیگران نمینگرد ؛ ولی همین زمینه ، موضوع و مضمون را میگیرد و تا حدی که امکـان دارد باروان و تحلیل و تفکر خویش می آمیزد و این آمیزش به گونه یی صورت میگیرد که دیگر همین سه عنصر رنگ تازه به خود میابند . این رنگ تازه ، چیزی است که هنرمند از اعماق جهان درونی خویش آن را پدید آورده است. دیگر ، زمینه ، موضوع ومضمون آنهایی نیستند که قبلاً دیگران میدانستند ، بلکه اینها به محتوای اثر ادبی تبدیل شده اند .

اما با آنهم ، این محتوا نمیتواند به همین صورتی که هست به اثرهنری یا ادبی تبدیل یابد؛ زیرا اثر هنری یا ادبی با پذیرندهٔ ادبیات است که به ارزش تبدیل میگردد، یعنی آن گاهی که درك شود و هرچیز وقتی میتواند درك گردد و مفهوم شود که از نظم و انتظامی بر خوردار باشد؛ زیرا درجهان عینی نیز همه، هر چیز را دریک نظم در میبابند :

قالب درونی، در حقیقت ،مرحلهٔ نظم زمینه، موضوع و مضمون است، انتظام عناصر متشکلهٔ این سه جزء است .

وقتی که از وحدت درونی شعر یاد میگردد ،در حقیقت به همین قالب درونی اشاره میشود. در قالب درونی ، تمام زواید از میان بر داشته میشود و هر چیزی که ضرور است به جای آن قرارمیگیرد. دراین قرارگرفتن عناصر ضروری،تقریباً نظم وترتیب هندسی‌درنظرآورده میشود.

هرقدرشاعریانویسنده ، درمرحلهٔ تشکل محتوا ازعمق فکری ولطافت عاطفی برخوردار باشد، کارش‌هنگام قالب ریزی درونی مستحکمترمیباشد، بدین معنی‌که وی پس‌ازفراغت‌یافتن از فروکاوی اندرون خویش،به آدمیان دیگر و درنظم هندسی وزیبایی صورت درونی افکار وعواطف خویش متوجه میگردد ؛ زیرا او میداند که حقیقت زیباست ونیز زیبایی را آدمیان زودتر میپذیرند ، از این رو زواید را از میان بسرمیدارد وضروریها را باترتیب پهلوی هم میگذارد وبدین صورت قالب درونی اثر را ایجاد میکند وپذیرندهٔ ادبیات نیزهنگامی‌که قالب درونی را دریافت، به حقیقت هنری اثر ادبی نزدیکتر میگردد .

پژوهشگر ادبیات آموزی ساختمان درونی با شرح هریک ازاین اجزاءورابطه دادن آن با پذیرندهٔ ادبیات ، زمینه را مساعد میسازد تا آن پذیرنده آماده گردد که بتواند در آینده دست به تحلیل و تجزیهٔ آثار ادبی بزند ونیز موفق گردد تا عواطف و افکار عالی هنر مندان را ادراك کند.

به هر حال آنچه به عنوان ادبیات آموزی یا مقدمهٔ ادبیات عنوان کردیم ، در حقیقت‌نخستین مرحلهٔ شناخت ادبی را تشکیل میدهد :

این مرحله ازنظر پذیرندهٔ ادبیات ، مرحلهٔ اساسی است. در این مرحله، پذیرندهٔ ادبیات خودراآماده میسازدتا آثار ادبی را به صورت ابتدایی بشناسد و دیدیم که منظور از شناخت ابتدایی در مورد اثر ادبی چه چیزی است :

نکته‌یی که در این جا قابل تذکر است، این است که پژوهشگر این مرحله یا آموزگاری که در این مرحله قرار دارد، باید بداند که وظیفهٔ اصلی او، عبارت از متوجه ساختن ذهن پذیرنده‌گان به ادبیات و ساختمان آنست. بنا براین، تکیهٔ پژوهشگر بر ذهن وروان پذیرنده‌گان است تا ادبیات یا ساختمان ادبیات.

مطالعه کنندهٔ ادبیات‌آموزی، حقایق دربارهٔ ادبیات‌وساختمان آن را از ادبشناسی میگیرد و زیاد عقب آن نمیگردد که در بارهٔ ساختمان به جستجو بپردازد. اگر این کار را میکند، به‌عنوان ادبشناسی خواهدکرد؛ ولی‌کار اصلی‌اوپروردن ذهن پذیرنده‌گان‌است باتوجه به‌ادبیات.

پژوهشگر ادبیات آموزی، اطلاعات دربارهٔ ادبیات را ثابت نگهمیدارد وپذیرنده‌گان را مطالعه میکند؛ پذیرنده‌گان را درحالات گوناگون و درسنین مختلف در نظر می‌آورد. او از یک‌طرف از ادبشناسی مدد میگیرد، ازسوی دیگر، با تأکید بیشتر ازروانشناسی، پداگوژی و جامعه شناسی. بدین صورت، کار خود را سازمان میدهد.

به طور خلاصه میتوان گفت که در مبحث ادبیات آموزی یا معرفت عملی ادبیات معمولاً روشها ووسایلی مورد بررسی و استفاده قرارمیگیرند تا فرد یا افراد مشخص آدمی به وسیلهٔ آن بتوانند با آثار ادبی از نظر ساختمانی آشنایی بیابند و از خواندن و شنیدن آن لذت معنوی ببرند؛

دراین مبحث، بیشترینهٔ توجه به پذیرنده‌گان ادبیات است تا نفس تحقیق در ادبیات. ازهمین جهت، هنگامی‌که ساختمان ادبیات واجزای آن مطرح میشود، چون هدف، آشنایی ذهن با این اجزاءاست، مطالعهٔ این اجزاء بیشترصورت توصیفی وتشریحی‌دارند، ازاین روابستایی اجزای ساختمان اثر ادبی مورد توجه قرار میگیرد، در حالی که پذیرنده‌گان، درحالات و اوضاع و سنین مختلف در نظر گرفته میشوند:

شفیعی کدکنی
مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی
سال ۲۰، شمارهٔ ۳و ٤
گزینش ه.م.

روزنه‌یی خورد، بر جهانی بزرگ

چند نکته در باب جهان‌بینی مولانا و حوزهٔ عاطفی شعر او

ـ ۲ ـ

ج) انسان :

انسان در نقطه‌یی ایستاده‌که «جهان» و «جان جهان» را احساس میکند. به گفتهٔ شاعر معاصر در «مفصل خاك و خدا». از نظر مولا نا پایگاه انسان درکاینات وا لاترین پایگاه است، زیرا خوبترین جلوه‌یی که آن مطلق درصورت تعینات هستی داشته در انسان مشاهده میشود، یعنی در این عالم صغیر. اگرچه عشق درهمهٔ کاینات سریان دارد وحرکت درجهان ازنیروی عشق است؛ اما به مناسبت اینکه عشق درانسان تجلی دیگری دارد، پایگاه اووالاتراست ازدیگر پدیده‌ها :

جملهٔ اجزای خاك، هست چوما عشقناك
لیك تو ای روح پاك نادره تر عاشقی (۳۷)

ودراین بیت:

آن بارکه چرخ برنتا بسد

از قوت عشق میکشانم (۳۸)

درنظر مولانا، انسان آزاد است ومختار(درحدودی که اختیار واقعاً اختیاراست نه تصور بیهودهٔ این مفهوم) (۳۹) ودرسراسرمثنوی وغزلیات شمس همواره ازاین اندیشه سخن میگوید. اودرمیان اهل عرفان، تنها کسی نیست که به اختیاروآزادی انسان معتقد است؛ زیرا بسیاری از صوفیه چنین عقیده‌یی داشته اند. «عین القضات همدانی» آزادی را ضرورت وجودی انسان میشمارد، ازمقولهٔ سوختن نسبت به آتش «چنانکه احراق درآتش بستند، اختیار درآدمی بستند»(۴۰) که یاد آورسخن سارتردر عصر ماست که انسان مجبور به آزادی است؛ ولی درتفسیر وتحلیل حوزهٔ این آزادی واختیار، مولانا بهترین وشیواترین تعبیرات نیرومند را درآثارخودنشان داده است.

درمورد انسان وتکامل آن ازماده تامرحلهٔ بشریت وآنگاه براین قیاس تامرحلهٔ انسان کامل و ابرمرد وبالاوبالاتر تامرحلهٔ فرشتگی وپیوستن به جان جهان، وسیر این دایرهٔ «اناالیه راجعون»(۴۱) بااینکه از روزگاران قبل ازمولوی سخنان بسیارگفته شده؛ ولی درمیان متفکران جهان، هیچ کس به خوبی او، به زبان شعر وغزل، نتوانسته است اینگونه سیر انسان را از «حد خاك تابشر» شهربه شهر ومنزل به منزل تصویرکند. این اندیشه دربسیاری ازغزلهای مولانا، دربسیاری از موارد مثنوی، فکر اصلی وبنیادی جهانبینی مولانا را دربر میگیرد:

ازحد خاك تابشر، چند هزار منزل است

شهربه شهر بردمت، برسرره نمانمت(۴۲)

یا: به مقام خاك بودی، سفرنهان نمودی

چوبه آدمی رسیدی، هله تابه این نهایی(۴۳)

اگراز تفاوت زاویهٔ بینش اوبا نیچه بگذریم، چه نزدیک است این جستجوی انسان کامل

که گاه مولوی باشمع وچراغ به‌دنبال آن است؛ باحسرتی که نیچه درجستجوی ابرمرد دارد:
« همهٔ آفریده‌گان تا کنون چیزی برتروفراسوی خود آفریده اند ؛ وشما تنها میخواهید فروشد
این مد بزرگ باشید وبه جای چیره شدن برانسان، به حیوان باز گردید. بوزینه دربرابرآدمی،
چیست؟ چیزی خنده آورویاچیزی‌مایهٔ شرم‌دردناك. آدمی، دربرابر «ابرمرد» همینگونه بود:
چیزی خنده آورویا چیزی مایهٔ شرم‌دردناك.» (٤٤) اینک ازمولوی بشنوید، درمثنوی‌معنوی:

از «جمادی» مردم و «نامی» شدم
وز «نما» مردم به «حیوان»سرزدم
مردم از «حیوانی» و «آدم» شدم
پس چه ترسم کی زمردن کم شدم
جملهٔ دیگر بمیرم از «بشر»
تا برآرم از «ملایک» بال و پر
وز «ملک» هم بایدم جستن زجو
کل شیء هالك الا وجهه (٤٥)

ودر غزلیات شمس:

خاکی بودم خموش وساکن
مستم کردی به هست کردن
هستی بگذارم وشوم خاك
تا هست کنی مرا دگرفن (٤٦)

یا:

صدهستی دیگر به جزاین هست بگیری
کاین را نوفراموش کنی، خواجه کجایی؟ (٤٧)

دیوان‌شمس، سرشار ازاین اندیشه است که انسان همواره درحال زادن ومردن وباز زادن
است. با این همه، جنینی است درشکم هستی تابه انسان کامل برسد:

عرش‌وفلك‌وروح، دراین‌گردش‌احوال
اشتر به قطار ند وتوآن باز پسینی

می جنبد تو بر خویش و همی خور تو ازاین خون
کاندر شکم چرخ یکی طفل جنینی
سر برزنی ازچرخ ، بدانی که نه ایـنی
ماه نهمت چهرهٔ شمس الحق تبریز
ای آنکه امان دوجهان را تو امینی... (۴۸)

باید توجه داشت که مولانا مجموعهٔ تفکرات خود را در باب هستی و از جمله انسان بر بنیاد اصل دیالکتیک عرفانی خود، قرار داده این تکامل را نیز حاصل مبارزهٔ اضداد درون انسان میداند؛ همانگونه که جنگ اضداد درجهان ماده ، تکامل حیات مادی است و پروسهٔ زنده‌گی بدون توجه به جنگ اضداد قابل ادامه و تفسیر نیست ، تکامل معنوی انسان نیز حاصل مبارزهٔ اضداد معنوی یا مادی است که در درون انسان به ودیعت نهاده شده است.

حتماً ماجرای خلقت انسان را درقیاس بافرشتگان و بهایم درمثنوی خوانده اید که خداوند فرشتگان راازخرد محض آفریده جانوران وبهایم را از غریزه وشهوت محض. [و اینان ازتکامل درقیاس با انسان بهره یی ندارند وهمانند که هستند (۴۹) درصورتی که انسان ترکیبی است از اضداد «غریزه» و «عقل» واز جنگ این اضداداست که تکامل انسان را تا ابرمرد و «انسان کامل» وبالاتر، مولانا تفسیر میکند.

بنابراین، اصل دیالکتیک عرفانی مولانا را، در این اندیشهٔ تکامل باید مورد نظر قرار داد.

برای کسانی که دیوان شمس رامطالعه میکنند ونیز کسانی که سرگذشت مولانا راشنیده یا خوانده‌اند، همیشه این پرسش باقی است که اینهمه دلبسته گی وشیدایی یک انسان به انسان دیگر چگونه قابل توجیه است؟ حقیقت امر این است که اینهمه ستایش وبزرگداشت، که در دیوان کبیر نسبت به شمس تبریزی دیده میشود، به اعتبار دیگری است، یعنی شمس به عنوان شمس مطرح نیست ؛ بلکه شمس یکی ازوجوه تجلی انسان کامل در تاریخ است واین امری است که ازآغاز تاریخ بشریت جلوه‌ها وظهورات گوناگونی داشته است. (۵۰) مولوی ستایشگر ظهورات انسان کامل درتاریخ است ، در حقیقت خود رادر آیینهٔ وجود شمس مینگرد وچیزی راکه امتدادی است ازآغاز تایی نهایت:

آن سرخ قبایی که چومه پار برآمد

امسال دراین خر قهٔ ز نگار بر آمد

آن ترک که‌آن سال‌به‌یغماش بدبدی

آن است که امسال عرب وار برآمد (۵۱)

تا آخراین غزل‌وغزلی‌که شاعری‌دیگر بابیانی‌بار ورترو گویاتر همین اندیشه‌را باواریاسیونهای مختلف بیان کرده مستزادی است بامطلع : هرلحظه به‌شکلی بت بر آمد (۵۲) ومتأخرین آن را «ظهورات ولایت مطلقهٔ علویه» خوانده اند.

اینگونه نگرش به انسان کامل، بـه اعتبار خلافت الاهی وجنبهٔ لاهوتیی" است کـه در ذات انسان سرشته شده‌است واینکه در روایات میخوانیم: «خلق آدم علی صورته» (۵۳) گویا صدور روایت ـ و شایـد هم جعل آن ـ ناظر به همین خصوصیت‌انسانی‌باشد که خلیفهٔ حداست وحضور او در کاینات معنای دیگری به آفرینش میبخشد واز جهانی قابل مقایسه باتفسیر «فلاسفهٔ وجودی» از هستی انسان است (۵٤) و چه زیباست تصویر عظمت بیکران انسان در محدودهٔ این قالب کوچک وخاکی که به گفتهٔ مولانا:

تنگ است مرا هر همت فلک

چون میرود اودر پیرهنـم ؟ (۵۵)

اندیشهٔ انسان کامل، درتصوف اسلامی ارمسألهٔ «ولایت» سرچشمه میگیرد. نخستین کسی که اصطلاح انسان کامل رادر آثار خویش به کار برده محیی الدین بن العربی است وبرطبق عقیدهٔ نیکلسون، مولوی و ابـن عربی، نخستین کسانی هستند کـه این اصطلاح و مفهوم را در تصوف داخل کرده انـد(۵٦)درمیان‌محققان‌معاصر، داکتر کامل‌شیبی، معتقد است که ابن عربی اصطلاح‌انسان کامل را از رسایل اخوان الصفا گرفته. در آنجا «انسان فاضل» به اعتبار «مدینهٔ فاضله» به کار رفته است. (۵۷)

حقیقت محمدیه، که ابن عربی بیش ازحد به آن پرداخته درباب آن سخن گفته ، عبارت است ازیک امر مستمر درتاریخ که خاص دورهٔ اسلامی نیست؛ بلکه ازآغاز آفرینش پیوسته ظهوراتی داشته درهر دوره‌یی دریکی ازانبیا یا اولیاء جلوه کرده‌است واین همان مفهوم انسان

کامل است و از صفات انسان کامل یکی بیکرانه بودن وسعهٔ وجودی اوست؛ چراکه وی به مصداق «علم آدم الاسماء» (۵۸) (آدم ازنظرگاه محیی الدین رمزانسان کامل است) (۵۹) مظهر اسماء وصفات الاهی است وچون اسماء وصفات الاهی لایتناهی است، انسان کامل نیز بیکرانه است. در اینجا باید، باز یادآوری شود که اصل این فکر ازمسألهٔ ولایت و اهمیت آن درعرفان برخاسته.

ازدیر باز، ولایت وختم ولایت وبحث ازصفات اولیا در میان عرفای اسلامی مطرح بوده نخستین کسی‌که دراین باب کتابی ویژه پرداخته محمد بن علی حکیم ترمذی است‌که‌کتاب «ختم الاولیاء» رانگاشته (۶۰) پس ازاو تاعصر محیی الدین، دیگرصوفیه نیزموضوع را مورد توجه داشته اند وابن عربی آخرین‌حرفها را دراین باب زده است.

مطلب دیگری که دراینجا قابل یادآوری است، موضوع ارتباطی است که میان اندیشهٔ ولایت در اصطلاح صوفیه وولایت درمبانی عقیدتی تشیع وجود دارد. بیگمان خصوصیاتی که برای «ولی» (۶۱) درعرفان نقل شده‌است، قابل انطباق است باخصایص «امام» درعقاید شیعی با تفاوتهایی. وازاینجا بعضی ازمحققان، به ریشه های مشترك تشیع وتصوف رسیده اند. (۶۲)

درهر عصری، انسان کامل، یاحقیقت محمدیه، در شخص یااشخاص ظاهر میشود ویکی ازمسایل عمدهٔ کتب صوفیه همین است که‌آیاولی نسبت به‌مقام خویش‌آگاهی دارد یانه؟ ومباحثی دیگر از همین دست. به هرحال قطب درتصوف همین انسان کامل یا مظهر حقیقت محمدیه باید باشد وعبدالکریم جیلی باصراحت میگوید که من‌آن را «حقیقت محمدیه (یاظهورات انسان کامل را) درفلان شیخ خویش درفلان سال دیدم.» (۶۳)

از جنبه ها ی درویشی وسلسله بازیها ی قضیه ومسألهٔ قطبها ی رسمی اگر چشم بپوشیم، نفس مسألهٔ ولایت وانسان کامل یا ظهورات حقیقت محمدیه درتاریخ خود موضوع جالبی‌است که باید تأثرآن را در آثار ادبی فارسی جستجو کرد:

رندان تشنه لب را آبی نمید هدکسی

گویی ولی شناسان رفتند ازاین ولایت(۶۴)

(حافظ)

درغزلیات شمس، آنجاکه انسان به طور مطلق وگاه درجامهٔ شمس تبریزی، مورد ستایش

قرار میگیرد بایدبه این نکته توجه داشت که انسان به اعتبار مظهریت اسماء و صفات الاهی است که مورد ستایش است، نه فرد معینی از افرادبه‌طورخصوصی. وشمس تبریزی نمایشگر کسی است که بارامانت عشق رادرزمین‌حمل‌کرده است ـ باری که آسمانها ازکشیدن آن سرباز زدند:

چون امانت های حق‌را آسمان طاقت نداشت

شمس تبریزی چگونه گستریدش درزمین(۶۵)

وپیش ازاین یاد آورشدیم که مولاناانسان را به گونهٔ جنینی میبیندکه درشکم هستی است و باید سر انجام‌متولد شود وآن‌تولددرشمس‌تبریز (= انسان کامل) جلوه میکند(۶۶)ومناسب سخن عیسی است که« لن یلج ملکوت السموات من لم یولد مرتین» [آنکس که به تولدی دیگر نرسد، ازملکوت آسمانها محروم است]:

ای آنکه بزادید چون زمرگ رسیدید

این زادن ثانی است بزایید بزایید (۶۷)

حال ، آن نکته راکه در آغاریاد آورد شدیم که مولوی خویش را درآیینهٔ وجودی انسان کامل [= شمس تبریز] میبیند دراین ابیات بخوانید :

شمس تبریز خود بهانه ست

ماییم به حسن ولطف ماییم

باخلق‌بگو ـ برای‌روپوش ـ

که « اوشاه کریم وماگداییم »

ماراچه زشاهی وگدایی

شادیم که شاه را سزاییم

محوییم به حسن شمس تبریز

درمحو، نه اوبود، نه ماییم (۶۸)

درپاسخ این پرسش که زندگی‌چیست؟ مولانا معتقد است که در روند تکامل حیات ، زندگی عبارت است از درگیری اضداد. چون حیات مساوق باحرکت است وحرکت از برخورد اضداد، یعنی از « دوئیت» به وجود می‌آید:

این جهان، زین جنگ (۶۹) قایم میبود

درعناصر درنگر تاحل شود

چارعنصر، چار استون قوی است

که بر ایشان سقف‌دنیا مستوی است

هر ستونی، اشکنندهٔ آن دگر

استن آب، اشکنندهٔ هرشرر

پس بنای خلق، بر اضداد بود

لاجرم جنگی شدند ارضر وسود (۷۰)

اصل تمایل دوقطب متضاد، اصل نخستین حیات است. اریک فروم، دربحث ازحقیقت عشق، که آن را ازهستی وپایه‌اش، ااصل‌تمایل‌دوقطب متضاد میداند، میگوید: «این اصل تمایل دو قطب مذکر ومؤنث درطبیعت نیز موجود است، نه تنهاارآنچه به طور آشکار درحیوان و نبات دیده میشود؛ بلکه درتمایل دوقطبی، دوکار اساسی، یعنی‌دریافت کردن ونفوذ کردن نیز به چشم میخورد، منظوراز این، تمایل‌زمین‌و باران‌رودخانه و اوقیانوس، شب و روز، تاریکی وروشنایی، ماده و روح با یکدیگر است (۷۱) و بعد خودبه سخن مولانا استشهاد کرده میگوید: «این نظریه را مولانا جلال الدین رومی، عارف و شاعر بزرگ اسلام، بازیبایی خاص بیان میکند. بعد ابیاتی ازمثنوی آورده‌که چندبیت آن نقل‌میشود:

روز وشب ظاهر دوصد دشمن اند

لیک هر دویک حقیقت میتنند

هریکی خواهان دگررا همچو خویش

ازپی تکمیل فعل وکار خویش» (۷۲)

ودر غزلیات شمس گوید:

خرفرو شانه یکی بادگری درجنگ اند

لیک چون وانگری متفق یک کارند (۷۳)

یکی از مهمترین زمینه های اصلی شعرهای عاطفی مولانا را مسألهٔ «وطن اصلی انسان»

تشکیل میدهد. (۷٤) صوفیه، از وطن تلقی خاصی دارند. آنها به وطن به عنوان زاد بوم و محل پرورش انسان نمینگرند؛ بلکه معتقد اند که انسان از جهانی دیگر آمده است وسر انجام همان عالم باید باز گردد.

فصل مشبعی از شعرهای دیوان شمس را، ونیز بخشهایی ازمثنوی را، این اندیشه فراگرفته مولانا با تنوع هرچه تمامتر وچشم گیرتری، این شوق باز گشت را در آثار خویش تصویر کرده است. او، هرنفس، آواز عشق را از چپ وراست میشنود که انسان رابه آن وطن اصلی فرا میخواند وانسان رابه گونهٔ مرغابیی میبیند که از «دریای جان» زاده سرانجام به آن «بحر» میپیوندد:

خلق، چومرغابیان زاده زدریای جان

کی کند اینجا مقام مرغ کزآن بحرخاست؟ (۷۵)

برروی هم اعتقاد صوفیه چنین است وآنها حدیث «حب‌الوطن‌من‌الایمان» (۷٦) را به این «وطن الاهی» تفسیر کرده اند: «این وطن مصر وعراق وشام نیست، این وطن شهری است کان رانام نیست» (۷۷). همان «ناکجا آباد» (۷۸) سهروردی ومفهوم داستان رمزی «قصة الغربة الغربية» (۷۹) شهاب الدین سهروردی. کمال واقعی، درپایان این سفر وتمام دگرگونیهای انسان (دیالکتیک اضداد معنوی و مادی) امتداد این سفر است:

آنکوز خاك ابدان کند، مردود راکیوان کند،

ای خاک تن اوی دود دل! بنگرکدامت میکند:

یک لحظهات پرمید هد، یک لحظه لنگر مید هد،

یک لحظه صحت میکند، یک لحظه شامت میکند،

چون مهره‌یی در دست او، گه باده وگه مست او،

این مهره‌ات را بشکند، والله تمامت‌میکند. (۸۰)

ازنظرمولانا، مرگ، نقطهٔ پایانی نیست. عاری دیگر است، تصویری که وی ازمرگ دارد ازنوع تلقی دیگران نیست، مرگ، در دیده گاه او، پلی است که باید ازآن گذشت تابه دایرهٔ «انا الیه راجعون» (۸۱) رسید. هراس ازمرگ راهراس ازخود میداند وبرآنست که مرگ آیینه یی

است که ماحقیقت خود رادرآن میبینیم. اگر این حقیقت زشت است، تقصیر مرگ نیست و اگر زیبا ست، زیبایی آن، چیزی جز واقعیت وجودی خود مانیست. اودر بسیاری ازقسمتهای های مثنوی وغزلیات شمس این نکته رایادآورشده است که مرگ آیینه است وجمال هستی ترا درخویش جلوه گرمیکند، اگر زشتی، زشت است واگر زیبایی، مرگ نیز زیباست :

مرگ آیینه است وحسنت درآیینه درآید
آیینه بربگوید: خوش منظر است مردن(۸۲)

ودر مثنوی فرموده :

مرگ هریک پی پسر[1] همرنگ اوست
پیش دشمن دشمن وبردوست دوست (۸۳)

به همین مناسبت، ارنظرمولانا، مرگ جای تأسف نیست وبه همین دلیل است که وی چندین سال دراشتیاق شمس تبریزی غزلهای پرشوروحالت سروده؛ ولی در مرگ شمس جزیکی دومرثیه، آنهم بسیار بی‌حالت، ندارد ونشان میدهد که آن مرثیه‌ها ازسر اعتقاد نبوده؛ بلکه نوعی ادای تکلیف ومراعات جانب طواهر بوده است.

ارنظر مولانا، رستاخیز، چیری‌است که ماهم اکنون در آنیم، یعنی بسر اساس اصل اول نظریات اوکه بیقراری هستی است، ماهمواره درحال گذراندن رستاخیزیم، هرلحظه برانسان حشری است وازمرحله‌یی به مرحلهٔ دیگرپیوسته درمردن وزادیم، نه تنها «تولدی دیگر» در انتظار ماست که تولدها ومردنهای بیشمار درپیش داریم :

هرطرفی علامتی، هرنفسی قیامتی
تانکنی ملامتی، گرشده ام سخنوری (۸٤)

قطب محیی‌الدین جهرمی، ارشیفتگان مولانا، دراین‌باره‌گوید: «ومابدین جان که جهان را اثبات کنیم «جان عام» خواهیم که مساوق با «هستی» است نه آن که حکیمان آن را اثبات کرده اند، وآسمان را جانوری پنداشته اند.» (۸۵)

مولانا عشق رانیروی محرکهٔ پدیده‌های کاینات میداند ودرهمهٔ اجزای هستی آن راجاری میبیند. سریان عشق درعالم وجود واجزای کاینات یکی دیگر اززمینه های اصلی اندیشه های اوست:

اگـر این آسمان عـاشق نبودی

نـبودی سینهٔ او را صـفایی

وگرخورشیدهم عاشق نبودی

نـبودی در جـمال او ضیایی

زمین وکوه اگر نـه عـاشقندی

نرستی از دل هر دو گیا یی

اگر دریـا زعشق آگـه نبودی

قرار داشتی آخر به جایـی (۸٦)

درغزلیات شمس ودر مثنوی، پیوسته این‌اندیشه دنبال میشود وباتمثیلهای گو ناگون توصیف میشود. انتظار، یکی ازجلوه های‌عشق است که تکامل را در درون خو د نهفته است ودرنظر مولانا هرگونه حرکتی‌وسیری که درروند تکاملی حیات وپروسهٔ زندگی د یده میشود برخاسته ازانتظاری است:

بهر باران ، چوکشت ، منتظر است

سیـنـه را سـبز و لا لـه زار کـند

بهر خورشید، کان، چومنتظر است

سنگ را لـعل آ بـد ا ر کـنـد

ا نتـظا ر حبو ب ، زیـر ز مین

هر یکی دا نـه را هزا ر کنـد (۸۷)

عشق، مانند عالم، بی‌آغازوبی انجام‌است: شاخ‌عشق اندر ازل دان، بیخ‌عشق اندر ابد، این شجررا، تکیه برعرش وثری وساق نیست . (۸۸) و در جای دیگر گوید:

از من دوسه سخن شنواندر بیا ن عشق

گرچه مراز عشق سرگفت وگوی‌نیست

اول بدان که عشق نه اول نه آخر است

هرسونظر مکن که از آن سوی‌سوی نیست (۸۹)

عقیدهٔ مولانا درباب عشق وبلیکه حرکتها ی هستی همه از نیروی عشق سرچشمه میگیرد شبیه است به عقیدهٔ محیی‌الدین العربی که میگوید«ماثم حرکةفی‌الکون الاوهی حبیة » (۹۰) [= پس بدین گونه هیچ جنبشی‌درجهان نیست مگر اینکه مایه ازعشق‌دارد] واین مسألهٔ راعزیز نسفی، در الانسان الکامل، به عنوان«حرکت شوق هستی» مورد بحث قرار داده که: (.... ازاینجا گفته اندکه وجودمملو ازعشق است وبرخود عاشق است، جمله‌درحرکت شوقی دارند، خود را میطلبند» (۹۱) ازمولانا بشنوید:

چه جای خاك که برکوه جرعه‌یی برریخت

هزار عربده آورد وشورش وخامی (۹۲)

درنظر اوهمهٔ عالم نقش کمال عشق است:

چون آینه‌ست عالم، نقش کمال عشق است

ای مردمان! که دیده ست جزوی زکل زیاده؟ (۹۳)

اینک ازمثنوی بخوانید:

دورگردون ها زموج عشق دان

گرنبودی عشق بفسردی جهان

کی جمادی محوگشتی درنبات

کی فدای روح گشتی نامیات

هریکی برجا نرنجیدی چویخ

کی بدی پران وجویان چون ملخ(۹۴)

عرض ازیادآوری این نکته درباب جهان بینی مولانا، فقط نشان دادن خطوط عمومی‌فکر او درباب حان جهان وانسان بود، وگرنه‌رسیدگی‌به مجموع اندیشه ها ولحظه های ذهنی او مجالی گسترده میطلبدوروزی‌باید به‌تحلیل‌دقیق وجامع نظریات‌اودرزمینه های‌مختلف، براساس غزلیات شمس‌ومثنوی ودیگرآثارش پرداخت. مقصود ماایجاد روزنه‌یی خورد بود برجهانی بزرگ، تابه هنگام خواندن غزلیات‌درآنسوی‌لذتی که ازهنر شاعری اومیبریم ازحوزهٔ عاطفی واندیشگی اونیزآگاهیهای مختصری داشته باشیم.

نکته یی که در اینجا باید یادآوری شود، این‌است که‌تمام این اندیشه‌ها، در دستگاه ذهنی اوحالت عاطفی دارد؛ نه اینکه بانگرشی منطقی، وی به این روابط ومسایل رسیده باشد. او برخلاف اغلب شاعران وادیبان ماکه شعرشان چیزی است وزندگی شان‌چیزی واندیشه شان چیزی دیگر، تمام این‌مسایل رابازبان عاطفه تصویر میکند، نه بازبان اندیشه. اگر درمثنوی که نمودار نوع تعلیمیDidactic شعر مولاناست، درمواردی‌کوشش ذهن، جنبهٔ نوعی‌استدلال ومنطق به خود میگیرد، درغزلیات شمس‌تمام این اندیشه‌هازمینه های فکری صبغهٔ عاطفی‌دارد وشما میدانید که اگر دشوارترین مفاهیم علمی، بتواند درضمیرشاعر، صبغهٔ عاطفی‌به خود بگیرد، میتواند موضوع بلندترین شعرهاقرار گیرد وبرعکس‌زنده‌ترین وطبیعی ترین مفاهیم هستی وروابط انسانی، اگر باذهن منطقی وبیان‌منطقی تصویر شود، شعر نیست.

بی‌گمان، درمیان شاهکارهای ادبیات ملل اسلامی، وشاید ادب جهان، شعر هیچ شاعری به اندازهٔ مولانا، از لحاظ گسترش‌حوزهٔ عاطفی وهیجانات روحی‌وسیلابهای روانی، حرکت وپویایی وبیقراری ندارد واز مهمترین عواملی که‌درثبت وارائهٔ‌این‌احوال به زبان شعری‌او کمک کرده، یکی، خطابهای بیش از حدی است که درشعر او هست.

دردیوان هیچ شاعری، به اندازهٔ دیوان شمس «خطاب» و«جمله های ندایی» وجود ندارد واین نوع بیان، خاص شاعران عاطفی است.اوحتی دربیان خبری وغیر خطابی نیز ازفرم خطابی استفاده میکند:

ای خوش منادیهای تو، درباغ شادیهای تو
برجای نان شادی خورد، جانی که شدمهمان تو(۹۵)

یا:

ای شاد آن فرخ رخی کورخ بدان رخ آورد
ای کروفرآن دلی کوی سوی آن دلخواه شد (۹۶)

یا:

ای‌شاد وخندان ساعتی، کاین ابرها گرینده شد
یارب خجسته حالتی کان برقها خندان شود (۹۷)

برای اینکه نسبت آماری این قضیه، تا حدی روشن شود؛ میتوانید ده غزل دیوان شمس را برای نمونه یا ده غزل آغاز دیوان هر شاعری ـ حتی سعدی و حافظ ـ مقایسه کنید و نسبت جمله های خطابی و ندایی آنها را بسنجید.

مآخذ و منابع بخش دوم

۳۷ـ همان مأخذ، جلد ۶، ص ۲۴۷.

۳۸ـ همان مأخذ جلد ۳، ص ۲۷۴.

۳۹ـ بر طبق یادداشت شادروان استاد بدیع الزمان فروزانفر، مولانا در شصت و پنج مورد از مثنوی مسألهٔ جبر و اختیار را مورد بحث قرار داده عقیدهٔ جبریه را (به معنی سلب اختیار به طور مطلق) نمیپسندد و از نظر فلسفی آن را باطل میداند، رجوع شود به شرح مثنوی شریف، ج اول، ص ۲۶۴.

۴۰ـ عین القضات همدانی، نامه‌ها، جلد اول، ص ۳۳۷، به تصحیح دکتر عفیف عسیران و دکتر علینقی منزوی، بیروت، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.

۴۱ـ قرآن کریم، البقره، ۱۵۶.

۴۲ـ دیوان کبیر، جلد ۱، ص ۱۹۴.

۴۳ـ همان مأخذ، جلد ۶، ص ۱۳۳.

۴۴ـ چنین گفت زرتشت، نیچه، ترجمهٔ اسماعیل خویی و داریوش آشوری، جلد اول، انتشارات بیل، ص ۷.

۴۵ـ مثنوی معنوی، دفتر سوم، ص ۳۲۲.

۴۶ـ دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۱۸۶.

۴۷ـ همان مأخذ، جلد ۶، ص ۱۴.

۴۸ـ همان مأخذ، جلد ۶، ص ۱۷.

۴۹ـ این تفصیل را در مثنوی (دفتر چهارم، ص ۳۶۶) بخوانید ذیل حدیث ان الله تعالی خلق الملایکة فرکب فیهم العقل ... الخ.

۵۰ـ رجوع شود به ختم الولایة و ضمیمه یی که عثمان یحیی از متون مختلف بر آن افزوده است و نیز الانسان الکامل جیلانی وعقلة المستوفز، ابن عربی، ص۴۶، ضمیمه انشاألد واثراو، چاپ نیبرگ، ۱۳۳۶ هـ.ق. لیدن .

۵۱ـ دیوان کبیر، جلد ۳، ص ۶۰ .

۵۲ـ رجوع شود به گزیدهٔ غزلیات شمس، سازمان کتابهای جیبی، تهران، ۱۳۵۲، بخش غزلیات منسوب به مولانا، ص ۵۷۳، یادداشت نگارنده .

۵۳ـ مولانا در مثنوی فرموده است (دفتر چهارم، ص۳۸۴ جلد، دوم) :

خلق ما بر صورت خود کرده حق وصف ما از وصف او گیرد سبق

در باب این حدیث رجوع شود به احادیث مثنوی استاد فروزانفر، ص ۱۱۴ که صورتهای مختلف آن را نقل کرده است و نیز تفسیر انگلیسی نیکلسون ازمثنوی، ص ۱۵۶، دفتر چهارم. نیکلسون هنگام چاپ متن اصلی آن را خلق (به ضم خ) خوانده؛ ولی در ترجمه وهم در تفسیر اصلاح کرده به (Createdusin his image) برگردانده است، ص ۱۵۶ تفسیروص ۳۳۸ ترجمهٔ انگلیسی دیده شود. اصل تعبیر از تورات است، سفر پیدایش، باب اول، ص۲۷ .

۵۴ـ رجوع شودبه اگزستانسیالیسم واصالت‌بشر، ژان پل‌سارتر، ترجمهٔ دکتر مصطفی‌رحیمی، انتشارات مروارید، چاپ دوم، ص ۲۴، ۱۳۴۵ و نیز رجوع شود به ژان‌پل‌سارتر موریس‌ـ کرنستن ترجمهٔ منوچهر بزرگمهر، انتشارات خوارزمی، چاپ اول، ۱۳۵۰، ص ۷۵ .

۵۵ ـ دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۷۴:

۵۶ـ مولانا، اصطلاح انسان کامل را به کار نبرده است. به عقیدهٔ نیکلسون، محیی‌الدین بن العربی، نخستین بار این اصطلاح را به کاربرده است . نیکلسون معتقد است که از طریق مولوی وابن عربی‌است که این‌اصطلاح ومفهوم وارد فرقه های تصوف ترکی‌شده است. رجوع شود به الصلة بین التصوف والتشیع، ص ۴۶۴.

۵۷ـ الصلة بین التصوف والتشیع، داکترکامل مصطفی الشیبی دارالمعارف مصر، الطبعة الثانیة، ۱۹۶۹، ص ۴۶۴ به بعد .

۵۸ـ قرآن کریم، البقره ۳۱ .

۵۹ـ درباب مظهریت «آدم» برای انسان کامل رجوع شود به فص حکمة فردیة فی کلمة محمدیه درفصوص وحاشیهٔ بسیار دقیق ابو العلاء عفیفی بر این فص در جلد دوم فصوص (تعلیمات، ص ۳۲۰) ونیز به مقالهٔ بسیار محققانه وممتاز اودرباب «کلمه» به عنوان «نظریات الاسلامیین فی الکلمة» درمجلهٔ کلیة الاداب جامعة فؤادالاول، سال ۱۹۳۴، شمارهٔ اول.

۶۰ـ رجوع شود به کتاب ختم الاولیاء تألیف ابو عبدالله محمد بن علی حکیم ترمذی، تحقیق عثمان یحیی، المطبعة الکاثولیکیة، بیروت (سری بحوث ودراسات، شمارهٔ ۱۹) ومراجعه شود به ضمیمه یی که عثمان یحیی براین کتاب افزوده (ازص ۴۴۹ به بعد) وسیر این عقیده وفکر رااز آغاز عهد اسلامی تاقرن نهم هجری، درضمن متون مختلف نشان میدهد.

۶۱ـ محیی الدین پس ازآنکه ولایت رابه ولایت مطلقه وولایت محمدیه تقسیم میکند عیسی رابه عنوان خاتم ولایت مطلقه معرفی میکند ودرفتوحات(جلد چهارم، ص ۲۴۹، به‌نقل دکتر شیبی درالصلة بین التصوف والتشیع ص ۴۷۳) ختم ولایت محمدیه را به مردی ازعرب منسوب میکند ومیگوید «اوبه روزگار ماموجود است ومن اورا درسال ۵۹۵ دیدم ونشانه هایی راکه دراوبود وخداوند آنها رااز بندگان خویش‌نهان داشته بود، مشاهده کردم»؛ ولی‌درعنقای مغرب خود (ص ۱۵) گوید: «ختم ولایت منم وپس ازمن ولیی نیست.»

۶۲ـ رجوع شود به فصول اول ودوم وسوم از باب دوم کتاب صلة التصوف والتشیع صفحات ۳۳۷ به بعد.

۶۳ـ رجوع شود به الانسان الکامل جیلانی، به نقل‌التصوف الاسلامی، البرنصری نادر، بیروت، سلسلهٔ نصوص و دروس المطبعةالکاثولیکیة، بیروت، ۱۹۶۰، ص ۱۵۴.

۶۴ـ دیوان حافظ، چاپ قزوینی، ص ۶۵.

۶۵ـ دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۲۱۳.

۶۶ـ رجوع شود به‌تمهیدات‌عین‌القضات(چاپ عسیران، دانشگاه‌تهران، ۱۳۴۱، ص۲۹۷) و نیز احادیث مثنوی، ص ۱۱۴ در مثنوی فرموده است:

چون دوم بار آدمی زاده بزاد ‌ ‌ ‌ پای خود بر فرق علتها نهاد

۶۷ـ دیوان کبیر، جلد ۲، ص ۶۹.

۶۸ـ همان مأخذ، جلد ۳، ص ۲۸۷.

۶۹ـ منظور مولانا، جنگ اضداد است .

۷۰ـ مثنوی معنوی، دفتر ششم، ص ۳۷۳ (جلد سوم)

۷۱ـ اریک فروم، هنر عشق ورزیدن ، ترجمه پوری سلطانی، انتشارات مروارید، ص۴۹.

۷۲ـ همان مأخذ، ص ۴۹.

۷۳ـ دیوان کبیر ، جلد ۲ ، ص ۱۳۳.

۷۴ـ در باب تلقی قدما از مفهوم وطن و نوع برداشتهای ایشان از این معنی و کلمه رجوع شود به مقالهٔ «تلقی قدما از وطن» به قلم شفیعی کدکنی در مجلهٔ الفبا، شماره دوم (تهران ۱۳۵۲) در آنجا به تفصیل از طرز نگرش صوفیه به وطن بحث شده است .

۷۵ـ دیوان کبیر ، جلد ۱ ، ص ۲۷۰.

۷۶ـ حب‌الوطن من‌الایمان ظاهراً از احادیث مجعول است ، رجوع شود به مقالهٔ تلقی‌قدما از وطن.

۷۷ـ این بیت از شیخ بهاء الدین عاملی است در مثنوی نان وحلوا، او این حدیث را گویا مسلم الصدور دانسته به تأویل آن پرداخته است ، رجوع شود به ص ۲۳ کلیات اشعار فارسی شیخ بهایی ، چاپ مهدی توحیدی پور ، تهران ، کتابفروشی محمودی، ۱۳۳۶.

۷۸ـ رجوع شود به رسالهٔ الطیر ، ص ۱۹۸ در مجموعهٔ آثار فارسی شیخ اشراق، به کوشش دکتر سید حسین نصر، انستیتوی ایران و فرانسه، تهران، ۱۳۴۸ و آواز بال جبرییل ، ص ۲۱۱ همان کتاب

۷۹ـ قصة‌الغربیة ضمیمهٔ زندهٔ بیدار ، ترجمه استاد فروزانفر ، ص ۱۷۹.

۸۰ـ دیوان کبیر ، جلد ۲ ، ص ۱۰ .

۸۱ـ قرآن کریم : البقره، ۱۵۶ .

۸۲ـ دیوان کبیر ، جلد ٤. ص ۲۴۹.

۸۳ـ مثنوی معنوی، دفتر سوم ،ص۱۹۶ (جلد دوم)

۸۴ـ دیوان کبیر ، ،جلد ۵ص ۲۰۸.

۸۵ـ مکاتیب عبدالله قطب ،ص ۱۳۵ .

۸۶ـ دیوان کبیر ، جلد ٦ ،ص ۳۷ .

۸۷ـ همان مأخذ، جلد۲ ،ص ۲۵۳ .

۸۸ـ همان مأخذ ، جلد ۲ ،ص ۲۳۱ .

۸۹ـ همان مأخذ، جلد۱ ، ص ۲٦۷ .

۹۰ـ رجوع شود به فص موسوی، در فصوص‌الحکم (ص ۲۰۳ و ۲۰٤) محیی‌الدین که این مسأله را با بینش خاص خود به بهترین وجهی تفسیر و تحلیل کرده است .

۹۱ـ عزیز نسفی ، الانسان الکامل (مجموعهٔ رسایل) به تصحیح ماریژان موله، تهران، انستیتوت ایران و فرانسه ،۱۳٤۱ ،ص ۲۲۲ .

۹۲ـ دیوان کبیر ، جلد ٦ ،ص ۲۵۹ .

۹۳ـ همان مأخذ، جلد ۵ ،ص ۱٦۲ .

۹٤ـ مثنوی معنوی، دفتر پنجم ،ص ۲٤۵ (جلد سوم).

۹۵ـ دیوان کبیر ، جلد ۵ ،ص ۱٦ .

۹٦ـ همان مأخذ، جلد۲ ،ص ۲ .

۹۷ـ همان مأخذ، جلد۲ ،ص ۹ .

لطیف پدرام

اشتداد و استکمال وجود
تأملی در نظر قدما و یک دیدگاه از «حکمت متعالیه»

یکی دوسخن درآغاز :

بشریت در هریکی ازمدارج رشد وتکامل اجتماعی وهریک ازفرازهای رنسانس مادی و معنوی توانسته است به راز مجهولات معینی دردوره‌های معین دست بیابد؛ اما این دستیابی، به ر ار برحی مجهولات . به معنی آگاهی وشعوربر تمام آنها نبوده است ؛ بل شناختی بوده پیرامون پارهٔ امورمحسوس وملموس و معقول به حلقات چند درکار پروسهٔ بی پایان شناخت در روند زنده‌گی وزیستن بی پایان و بی انتها.

کندوکاو درسیر بینشهای اساطیری وخردگرایانه، یعنی سیرو جستجو در چگونه‌گی ایجاد وانسجام اندیشه هاوباورها از ابتدا تاأکنون، تادوران معاصر گواه این حقیقت است که بشریت، در دوره های‌گوناگون تکامل اجتماعی، مطابق پیشرفتهای مادی ومعنوی به دست آمدهٔ تاریخی، به مثابه عناصر محیط اجتماعی مؤثر درشکل گیری تفکربشریت و نیز براستناد وحتی‌درتحت تأثیر «محتوای‌همه‌بشری» فرهنگ معنوی‌به موازات عناصر مادی محیط اجتماعی و «عینیات» آن، دربرابرپرسشهای گوناگون قرار داشته که علاقه‌مند بوده‌است برای‌آنها پاسخ پیدا کند و به

قناعت خود بپردازد، درمیان سلسلهٔ انبوه این پرسشها، بعضی و یاشماری از آن ذاتاً پرسشهای دست اول بوده‌اند، وپاسخ گفتن به آنها جالبترین و اجتناب ناپذیر ترین مسایل در برابر آدمی بوده است و این مسایل عبارت میشوند از : « نظام کلی عالم و جریان عمومی امور جهان و رمز هستی و رازدهر.» (۱)

اینها، از جملهٔ پرسشها و مسایل دست اول است ، گفتیم که تا امروز دراین باره بحث گسترده انجام پذیرفته، هریک از متفکرین نظریاتی در این باره ارائه داشته اند، ولی به مشکل بتوان قطعیت و جامع ومانع بودن آنها را پذیرفت وراستی ، آیا میشود همهٔ احکام ،استنتاجها وانتزاعات را، چشم بسته ، صحه گذارد یا بعد از این انبوه داوری و ابراز نظر، در چنین اوضاع و احوالی که طرازبندان کبیر علوم و فلسفه دوره هایی از کار را انجام داده اند ، و در پنجاه سالهٔ اخیر، مخصوصاً که کار فلاسفه و دانشمندان سیر و جستجو در عرصهٔ تفکرات آنها بوده ونه بیش ازآن، وتازه بعد از این سکوت چند ساله، که کاریک طرازبندی جدید کاملاً ضرور و اجتناب ناپذیر است، اقدام به یک «کوژیتیو» جدید دکارتی را غیرواقع وبی اهمیت پنداشت؟

بنده در « چند نکته به شیوهٔ طرح» درشماره‌های قبلی مجلهٔ عرفان گپهایی گفتم که به ادامهٔ آن، اما در همان عرصه ، در مقاله های آینده بحث خواهم کرد، لاکن آنچه میخواهم اینجا بگویم این است که جامعهٔ فرهنگی معاصر، خواه از عهده برآید خواه نی، از بحث در باره نظام کلی عالم، مبدأ و انتها، جهان، معنی و غایت هستی، مجموع و پریشان، آفریده شده و آفریننده، واجب و ممکن و موضوعات دیگری از این دست نمیتواند ابا ورزد، مگر آنکه با فلسفه و با خویشتن خویش‌چونان موجودمتفکر واندیشنده ومعنی‌دار وداع نماید که چنین امری شدنی نیست .

نمیتوان ازبحث پیرامون این مسایل فرارکرد. گفتیم که: « تاریخ فلسفه باتاریخ فکر بشر توأم است، لهذا نمیتوان یک قرن وزمان معین ویایک منطقه ومکان معین را به عنوان مبدأ و منشأ اصلی پیدایی فلسفه در روی زمین معرفی‌کرد. بشربه حکم خواهش فطری خویش هروقت و در هر کجا که مجال و فرصتی برای تفکر پیدا کرده است از اظهار نظر در بارهٔ نظام کلی

عالم خودداری نکرده است و تا آنجا که تاریخ میتواند نشان بدهد در بسیاری از نقاط جهان مانند مصر وایران وهندوچین ویونان فلاسفه ومتفکرین بزرگ ظهور کرده‌اند ومکاتب فلسفی مهمی به وجود آورده اند و از دوره هایی که فاصلهٔ تاریخی زیادی با ماندارند و دست تطاول ایام نتوانسته است تمام آثار آن دوره ها را محوکند کم و بیش آثار فلسفی باقی مانده است .» (۲)

به اساس سخنان بالا میتوان این حرفهارا جدی گرفت. مسایلی که‌د رسطور قبلی برشمردیم ازجملهٔ مسایل عمده درمجموع پرسشهاوپاسخها بوده ازآغاز تا اکنون برای بشریت مطرح بوده‌اند وآدمی‌رشد معنوی خود رایکجا باآنها بالا آمده تابه امروز رسانیده است. هیچ گاه دیده نشده‌که آدمی بدون این تفکرات زنده‌گی کرده باشد وهیچ گاه نشده است که از امرطراربندی علوم و فلسفه مطلقاً دست کشیده باشد، مگر آن دوره های موقت و گذرایی‌که در تحت تأثیر عوامل گوناگون، به ویژه تعصب کورو استبداد فکری‌جامانده ونتوانسته بادست‌باز وفکر جمع به ابراز آراء وعقاید خویش بپردازد، جز درنهان وبسیار ضعیف‌درآشکار .

به روی هم رفته بارقه های پژوهش وکشف وشهود، هیچ گاهی مطلقاً نابود نشده‌است. درهمه حال آفتاب حقیقت به نحوی میتابیده‌است، اگر آنچه به تمامت میبایست گفته شود گفته نشده ونمیتوانسته، به قول خویی«... به‌گفتن‌درآید وگفته‌کرده شود، لااقل‌جوانب هرچند ضعیف آن به جولان درآمده و« نای» آگاهی دمیده‌است ویاازروزن دیگری درمحیط مناسبتری‌سربیرون نموده .

« آتن واسکندریهٔ آغازین نی ، اما اگر آتن واسکندریهٔ تباه، ویا اگرآن همه فرهنگ‌بن های بارور کرانه های آسیای صغیر ویونان در ۵۲۵ میلادی به دستور امپراتور ژوستی نین درچار دیواری دانشکده‌های آتن واسکندریه مهرولاك گردیده وهردانشکده زندانی برای بارقه های اندیشه ومعنویت متعالی، بازهم نشد وآفتاب حقیقت ازگوشهٔ دیگری سر برکشید وبنیاد تمدن دیگری پیریزی شد ومشر قز مین به مثابه چنین خاستگاهی به یونان دیگری مبدل شد و چراغ معنویت بار دیگر قلب ظلمات را شگافت و انتظارنور بیهوده نگردید. فلسفهٔ یونان و میراث معنوی اسکند ریه با فلسفهٔ باستانی شرق گره عجیبی یافت و بعد در حوزهٔ نوین تفکر اسلامی باز بیشتر بارور گردید و چراغی فرا راه بشریت در ظلمات آویخته شد و آرام‌آرام بر تاریکی

چیره شدن گرفت و چیره شد و آدمیزاده راه نوینی به جلو باز کرد :

«معنویت جدید در حوزه های اسلامی مشرقزمین به وجه چشمگیری به بار نشست. فلاسفهٔ مشأ ، به خصوص ، در باروری این معنویت تأثیر گسترده ووصف نا پذیری به جای گذاردند. شماری از این فلاسفه از مرز های ملی فرا تر رفته وارد قلمرو فرهنگ جهانی شدند و جها نی شد ند.

از آن زمان به بعد، جز موارد اندك، کمتر کسی از آسیا توانسته از مرز های ملی خود بیرون برود و به ارتباط یکی از حوزه های علم ، فلسفه و هنر وارد فرهنگ جهانی بشود. » (۳) بدینگونه ، قرون اخیر در وا قع سالهای فترت مشرقزمین از جهت پژوهشهای علمی و فلسفی بوده است. مخصوصاً باهمه گیر شدن تکنولوژی معاصر و اندیشه های اروپایی بیشتر جازدیم و از خود بیگانه شدیم . درك غلط از فرهنگ جها نی ما را به نحو بی سابقه یی مسخ نمود. «حجب وحیا» زنانهٔ عجیبی ما را فرا گرفت و خجالت کشیدیم و ترسیدیم که مبادا با شرقی معرفی شدن مان در عرصهٔ رواج مان و فرهنگ مان مهر اندراس و کهنه اندیشی برما بزنند و گفتیم نکند عقبمانده و مرتجع و کهنه گرا ! قلمداد شویم ، و صد تا گپ دیگر وفکر دیگر ....

باری یکی ا ز عرصه های درخشان تفکر مان در این دوسه صد سال اخیر ، دراین آ شفته بازاری که بیش از هر روز گار دیگر ضرورت دفاع از خود مان مطرح است، باید معرفی میگردید و نگردید. « حکمت متعالیه » است ، که در قرن یازد هم هجری د ر عصر شاه عباس ثانی صفوی به وسیلهٔ صدرالدین شیرازی معروف به‌صدر المتألهین تأسیس شد. (٤) مؤسس این فلسفه ازجملهٔ آن متفکرانی است که‌وارد حکمت وفلسفهٔ جهانی شده اند. نظریات کنت گوبینو ، دانشمند فرانسوی وادوارد برون گواه اد عای ماست ؛ اما آنطور که میباید هنوز تحقیقات موسعی در بارهٔ آراء و نظریات فلسفی صدرا انجام نیافته آنجا که به‌وسیلهٔ روشنفکرا ن ایرانی در بارهٔ صدرا تحقیقات صورت گرفته ،میتوان و باید با تأمل و دقت برخورد کرد .

تحقیقات روشنفکران ایرانی در بارهٔ صدرا را میتوان از دو کنج مطالعه‌کرد؛ چرا که این تحقیقات در دو جهت مخالف باهم انجام پذیرفته اند.

الف) شرح نظریا ت صدرا و داور یها در بارهٔ او از دیدگـاه خود ملا صدرا و آنـچه ایـن فیلسوف شخصاً به آن عقیده داشته است .

ب) آرای « روشنفکرانه» در بارهٔ صدرا .

بحث اولی ، در بارهٔ صدرا ، اگر به پایهٔ اکمال‌نرسیده است ، نمیتوان اعتراض کرد. این کاری است که باید بلا انقطاع ادامه بیابد ؛ اما از جهت اینکه تحقیقات بیطرفانه بوده آنچه صدرا گفته است همان ارائه و تفسیر گردیده است یانی ، جز موارد اندك ، کـه آنـهم عمدی نیست ، متباقی را کاملاً میتوان وا قعبینانه‌شناسایی‌کرد وپذیرفت. مثلاً دربحثهای‌همایی ، مطهری ، حسین علی را شد ، سید حسین نصر و ا مثال هم ؛ ولی در موردآرای « روشنفکرانه » کاملاً باشك مطالعه را آغاز باید کرد ؛ چراکه دراین روال‌بحث ، نظریات صدرا یا اصلاً فهمیده نشده ویا عمداً آن نظریات مسخ گردیده یك جانبه بررسی شده است .

بیگمان روال دوم با مسخ نمودن «حرکت جوهری» کار خود راآغاز نموده ، درست بامسخ مفهومی که شهرت فلسفی ملاصدرا وحکمت متعالیه اش مدیون آن میباشد. بنابراین ، دراین نبشته ، درحد توان ، این موضوع را بررسی میکنیم. البته به امید اینکه دانشمندان وطن‌ماابن مفهوم را گسترده‌تر وهمه جانبه تروکا ملتر بررسی نمایند. بیگمان دراین میانه بیشترین حساب رابه‌دوش استاد ودانشمند عالیقدر عبدالله سمندر غوریانی میگذاریم. امید است که فرصتی بیابند واین بحث را باآرامی صایب وبصارتی که از ایشان دیده ایم همه جانبه بشگا فند ودر بارهٔ «حکمت متعالیه» صدرا ، درمجموع ، مسایلی راطرح وحل وفصل نمایند.

حال ازاین‌گفته‌ها بگذریم وبیاییم‌به موضوع اصلی ، ومسایلی را دراین زمینه ازمواضعی چند مطرح نماییم.

الف) جوهر وعرض:

در « چند یادداشت فلسفی» هنگام بررسی « انقلاب کپرنیکی » کانت ونیز مقایسهٔ آن بابرخی ازعنا صر دربینش فلسفی شرق به نحوی اشاره کردم که واقعیت چیست ، عکس العمل ذهن در برا بر آن چگونه ا ست ومادامی‌که وا قعیت در ذهن منعکس میشود ، چرا و چگونه به عرض مبدل میگردد.

روی هم رفته این موضوع ازمباحث قدیم فلسفه است وجادارد که صورت دیگر این بحث درآرای فلاسفهٔ مادی وغیر مادی معاصر ونیز اینکه تازه ترین دستاوردهای فلسفی اروپا، در نظامهای متفاوت اجتماعی‌سیاسی تا کدام اندازه توانسته اند، در این میدان، عناصر واقعاً جدید رادر برابر پژوهنده‌گان آراء وعقاید فلسفی قرار بدهند، پیجویی نماییم.

چون پژوهش دراین زمینه ازحوصله این مقال بیرون است، بنابراین، ازآن میگذریم وباچند سخن دربارهٔ صدرا وفلسفه‌اش وبازمشخصتر به آراء وعقاید دیگرمیپردازیم تابااین مقدمات برسیم به« حرکت درجوهر» ازدیدگاه صدرا.

عصر صدرا، در واقع دوره ییست که فلسفهٔ مشأ وفلسفهٔ اشراق درآخرین حدجدال خود قرار داشتند. جدال این دونحلهٔ فکری، که به نوعی به جدال اسکولا ستیک ناب وسره مبدل شده بود، تناقضات وتضادهای فراوانی را دربرابر اهل حکمت وفلسفه قرارمیداد. آراء وعقایدی که میان پیروان فلسفهٔ مشأ وفلسفهٔ اشراق درجریان این جدال فکری ایجاد شده بود، دربرخی اززمینه هاسخت پرابهام وغبار آلوده به نظر میرسید. صدرا درچنین اوضاع واحوالی قدم به عرصه گذارد وکوشید تاباطرح وحل و مسایل مورد مشاجره عناصر تعمیم یابندهٔ مشأ واشراق رادریک سنتز جدید فلسفی، که بعدها به نام« حکمت متعالیه»معروف شد، خلاقانه طرح، شرح وبسط دهد.

ازمهمترین مسایلی که دراین زمان میان فلاسفهٔ اسلامی مطرح میشد مسألهٔ اصالت وجود وماهیت بود، یعنی اینکه کدام یک ازاین دو بردیگری مقدم است واصلیت وارجحیت دارد. فلاسفهٔ اسلامی آنروزگاربه اساس پاسخی که به‌این پرسش میدادندازهم مشخص میگردیدند: « سهروردی، غزالی، فخررازی، میرداماد، لاهیجی‌وبه طورکلی همهٔ متکلمین طرفداراصالت ماهیت بودندوعدهٔ دیگر، ازآنجمله « صوفیه وحکمای مشأ و صدرالدین شیرازی طرفدار تأمل وجود بودند. باید دانست باآنکه صوفیه وعرفا ازطرفی باحکمای مشأ مخالفند؛ ولی ازطرف دیگر، مانند آنان معتقد به‌اصالت وجود هستند. بااین حال بین آنان دراین مسأله نیزتفاوت است، بدین معنی که عرفا وجود راواحد، ولی دارای « اشتراک معنوی » میدانند ودرواقع به‌وحدت وجود« مونیسم » معتقد اندوحال آنکه مشأیین وجود را حقایق متباینه میدانند، یعنی به کثرت وجود « پلورالسم» معتقدند.» (۵)

تفاوت میان بینش فهلویون وکثرت مشأیین، که آنها را به گونه یی به دوگروه تقسم مینمود، به نحوی ازانحابه نوعی ا تفاق رای میرسید که مخرج مشترك آنها را تشکیل میداد. واین همانا اعتقادبه اصالت وجود است واگر باز همچنان به جلو برویم مسایل دیگری دربرابر ذهن آدمی قرار میگیرد ودرنهایت به نوعی مونیسم « ارتدادی » میا نـجامد که کا ملاً دارای حال وقال دیگـری است.

« اصل وحقیقت ومنشأ اثر وآنچه اصالتاً ازعلت نخستین پیداشده « وجود » وهستی است و « ماهیت» ، یعنی حدواندازهٔ هستی، امری اعتباری وفرضی است که ازانقطاع و بریده شدن وجود درحد معین فرض‌میشود... وآنگاه میگفتند ماهیت بردوقسم‌است: یاخودش مستقلانه بدون‌آنکه ازصفات چیز دیگرشود وجود میگیرد ونام‌آن« جوهر » است یا ازصفـات وعوارض هیئت دیگر میشود وآن «عرض» نام دارد.» (٦)

اصل واساس یعنی آنچه ازعلت نخستین منشأ گرفته، هستی است.

پدیدارهای هستی‌به اثرتکامل، وآن ما یهٔ اصلی که درمتن آن پرورانده شده این سیرتکاملی رامعنی دار ساخته است، مدارج مختلف موجودات رامعین میسازد. تبلورآن « اصل» دراشکال موجودات مختلف، به شناسایی درمی آید ودرواقع این اشکال پرورانده میشود تاهمان« اصل» معنای خود را شناختنی وپذیرفتنی سازد، مدرك اصولاً به‌دومدرك باید دست پیداکند: یکی همان وجود و هستی‌که خود برای خود دریك دورهٔ تکاملی، وحتی به مثابه یك دورهٔ تمام و عیار باید درك وشناسایی‌شود. دو دیگر، منشأ اصلی وعلت نخستین، که همه چیز وا بسته به‌آن است وهمه چیز یعنی هم هستی و هم پدیدار هایش به‌آن رویت باید بررسی گردد. در این صورت با سه موضوع سروکار پیدا میکنیم: یك، علت نخستین، دو، هستی وسه، پدیدار های‌آن. دوتای آخر به مقایسهٔ‌آن اولی عرض اند و تنها همان علت نخستین است که منشأ و مبدأ است. حرکت در همین دو تا قابل ارزیا بی میگردد. تازه، حتی حرکت آخری حرکت در پدیدار ها خود نوعی « حرکت عرض» میشود به نسبت دوم و بعد برخورد نسبی با این سه مسأله است که میتواند رهگشایندهٔ بحث باشد و میتواند به دریافت معین و مشخص منتج گردد، صـدرا در این روال تحت تأثیر «مثل» افلاطونی قرار میگیرد؛ اما نه به‌آنگونه که دانشمندان محترم سید حسین نصر،

حسینعلی راشد ونویسندهٔ « جهان نگریها » پنداشته اند. به نظر نگارنده این دانشمندان گرانمایه، که بنده به آنها ازجهت کاوشهای فلسفی وتحقیقی شان ارادت دارم، در بیان و نشان دادن مدارج تأثیر مثل افلاطونی برباورهای صدراپیرامون هستی وپدیدارهای آن تاحدی مبالغه کرده اند .

اول تأثیر پذیری وتأثیر گذاری باید به صورت دقیق وعلیحده شناسایی شوند، میخواهم بگویم این کلمات باید درمعانی دقیق خود بـه کار برده شوند. اگر قرار را براین بگذاریم کـه اعتقاد به یک عقیدهٔ عمومیت یافته ورایج راتأثیر پذیری نام بگذاریم وابتکارات وتحقیقـات جدید درچارچوب آن کلیت مسلط را، که رواج دارد، نـادیده بگیریم، قبل ازهمه باید تمام متفکرین اسلامی راکه باآرای افلاطون وارسطو، سروسری داشته‌اند وبه‌یک معنی باآن آراءزنده‌گی کرده‌اند درهمین شمار بگذاریم، دراین صورت وبه نظر نگارنده اکثریت فلاسفهٔ مامقلدینی بیش نبوده اند که به هیچ وجه چنین نیست. متفکرین اسلامی، اگربه شکلی از اشکال تحت تأثیر فلاسفهٔ یونان بوده‌اند باز درمراحل معینی اززنده‌گی خویش توانسته اند رای وبینش مستقلی در بارهٔ طبیعت، جامعه وروح مطرح کنند. به‌این بنیاد مااین تأثیر پذیری را باید تاوقتی بپنداریم که تقلید از آراء وعقاید فلاسفهٔ یونانی یا باورهای آنها بخش مسلط باورها وبینشهای شان بوده ؛ ولی مادامی که یادآوریها وابراز نظرها ودریافتها ی جدید آراء وعقاید نخستین رابه جبههٔ دوم میرانند، یعنی به وسیلهٔ اندیشه های خویش مسلط میشوند واین اندیشه ها شاخص شناسایی آنـها میگردند، نمیتوان ازتأثیر پذیری درآن گونه، که مثلاً[۲] نویسندهٔ جهان نگریها مطرح میکند، سخن‌گفت وبعد ترهم بایدیداین فلاسفه که‌گویا «سخت‌تحت تأثیر» هستند، بیشترازکدام زاویه مورد بحث قرارگرفته اند، بازاگراین عقیده وآرای جدید آنها را مورد توجه قرارداده‌است، همین را باید دید، یعنی درهمین جایی کـه نـوآ وری کرده اند ، یـا در همین زمینه که اینقدر گفتگو برانگیخته‌اند، چقدر تحت تأثیر دیگران قراردارد، ازاینجا شروع بایدکرد. متأسفا نه « جهان نگریها » صدرا رادرهمان « مغارهٔ افلاطون » به ارزیابی گرفته به اضافهٔ نظریاتش در « حرکت جوهری»؛ اما این دومی خیلی غبار آلوده شده، درست درهمان جایی مسخ میشود، که افتخارات وتحقیقات و احکامش را ، صدرا ، مدیون آن میباشد. به زبان دیگر ، در« جهان نگری» هااراده شده است تاصدرا براساس نظریاتش پیرامون« حرکت جوهری» معرفی بگردد ؛ ولی فراموش شده‌که دربارهٔ چگونه‌گی تأثیر افلاطون برنظریات‌صدرادر « حرکت جوهری» حکم مثبت یامنفی صادر گردد . تحت تأ ثیربودن ویا تحت تأثیر نبودن صد را ازا ین ز اویه و براین زمینه مطرح با بد میشد؛ چراکه‌صدراوحکمت متعالیه‌اش عمدتاً به‌خاطر«حرکت جوهری» مطرح ومصروف استند .

درمثل افلاطون ذات کامل ونخستین، وپدیداری آن رامیبابیم واین یک امر دوسویه است، مبدأ وتمام آنچه ازمبدأ انعکاس یافته‌است. دومی صورو اشباح است وصور اشباح هیچ حقیقتی ندارد؛ عرض است وفریب است وهمان صورتهای غاراست. در صد را؛ اما باسه سوی مواجه هستیم: ۱- علت نخستین، ۲- هستی، ۳- ماهیت. علت نخستین که بماند، هستی حود انکار ناپذیر است وحقیقت‌است ومعقول است واما این ماهیت است که کا ملاً فرعی وثانوی است وهمین سومی است که در «حرکت جوهری» صد را به نام عرض مشخص میگردد.

صدرا، هستی راکه ازنظر افلاطون عرض است «بی معنی» نمیپسندارد. عقیده دارد که «مبدأ» بدون هستی درك شدنی نیست وتکلیف ماهیت نیز ازچشم انداز صدرالمتألهین کاملاً روشن است. (۷)

«آن درجه ازهستی‌که‌به‌صورت‌کان (معدن) فرضاً درآمده، اثرش‌این‌است‌که صورت خود راتامدتی کم یازیاد حفظ میکند وآن درجه ازهستی که به صورت گیاه درآمد، اثرش این‌است‌که علاوه برحفظ صورت، مواد اولیه را غذای حود ساحته نمومینماید. باز آن درجه ازهستی که به صورت حیوان درآمده علاوه بر تغذیه ونمووتولید مثل، دارای حس و حرکت ارادی نیزهست وآن درجه ازهستی که به صورت آدمی درآمده، علاوه برحفظ صورت وتغذیه ونمووتولید مثل وحس وحرکت ارادی، دارای عقل وقوهٔ تفکر هم میباشد.» (۸)

منابع و مراجع:

۱- م.م.اصول فلسفه و روش ریالیزم، ص ۲.

۲- همانجا، ص‌ص ۲-۳.

۳- طبری، احسان، در بارهٔ داستان وداستان نگاری، دفترهای هنر وادبیات زمستان، سال ۱۳۶۱.

۴- طبری، احسان، برخی بررسیها ...، ص ۳۰۰.

۵- هما نجا، ص‌ص ۳۰۱-۳۰۲.

۶- راشد، حسینعلی، دوفیلسوف‌شرق‌وغرب، چاپ‌چهارم، انتشارات فراهانی، ص۳۹

۷- فروغی، محمد علی، سیر حکمت دراروپا، جلد اول، ص(؟)

۸- را شد، حیسنعلی، همان‌کتاب، ص۳۶.

سلام قشلاقی

درس چهارم

سالها پیش از امروز، شگرد مرگ دریک شب سرد زمستانی، به خانهٔ مان آمد وبربستر پدرم، که به حال نیمه بیهوش درازکشیده بود، رفت. پنجه هایش را بابیرحمی به سوی گلوی پدربیهوشم برد وسخت فشرد. قلب پدرم ازتپش بازماند وپدرم برای ابد، ازماجدا شد؛ مارا گذاشت ورفت. به نظرم می‌آیدکه بازهم آن شگرد به خانهٔ مان خواهدآمد وباپنجه اش گلوی مرا بیرحمانه خواهد فشرد وآنگاه قلب من نیز ازکار میافتد ومن هم برای ابد ازدیگران جدا میشوم، یعنی دیگران رامیگذارم ومیروم.

• • •

پدرم مردی قد بلند بود و اندامی لاغرداشت. زردی‌رنگ چهره‌اش، بینوری‌چشمان گود رفتهٔ سیاهش نشان میداد که مدتی دراز رنج کشیده است ـ رنج بیماری.

روزهایی که در خانه میبود، بر بسترش درازمیکشید. خاموش و تخته به پشت میافتاد. گاهی چشمانش را به چت اتاق میدوخت. لحظه‌یی چت را از نظر میگذشتاند. سپس دیده‌گانش رامیبست. بیدرنگ برمیخاست و برجایش مینشست؛ انگار چیزی را در چت میدید و میترسید.

پدرم که درخانه میبود، هیچ کس لب به سخن نمیگشود، یعنی همهٔ مان خاموش میبودیم. سکوت در اتاق حکمرانی میداشت، گویی همهٔ مان بیهوش شده میبودیم.

لحظه هایی که خاموشی در اتاق حکم میراند ، فکری عجیب به من روی می آورد وناگزیر در آن فکر غرق میشدم، یعنی در فکر خودم غرق میشدم. اوقاتی که آن فکر روی می آورد از خودم میپرسیدم:

ـ اگر پدرم بمیرد، زنده‌گی ما چطور خواهد شد ؟

واین پرسش را پیهم از خودم میکردم؛ ولی جوابی نمییافتم .

بعضی اوقات که پدرم ، حالش خوبتر میبود ، سکوت را میشکستاند ، یعنی گپ میزد . و در چنین وقتها همهٔ مان سخن میگفتیم . پدرم که گپ میزد ، صدایش خیلی آهسته میبرامد . شاید خودش نمیخواست که بلند تر گپ بزند؛ اما به نظرم می آمد که کسی در بیرون اتاق به گپهای پدرم، پنهانی گوش میدهد و پدرم نمیخواست که آن آدم آوازش را بشنود و سخنانش را بفهمد .

هر وقت که پدرم به سخن گفتن شروع میکرد، مادرم میگفت :

ـ بچه را به مکتب ندادید !

و پدرم به صورت مادرم ،چشم میدوخت و میگفت:

ـ حالا خورد است، نمیگیرندش. اگر عمر با من یاری کند ، هفت ساله که شود ، به مکتب شامل میکنمش.

مادرم میپرسید:

ـ چرا نمیگیرندش ؟

پدرم جواب میداد:

ـ قانون مکتب این طور است که اطفال کوچکتر از هفت ساله را نمیگیرند .

پس از آن، مادرم هیچ نمیگفت. شاید از قانون پیروی میکرد.

باز هم خاموشی در اتاق به حکمروایی شروع میکرد. آوازی شنیده نمیشد و به فکر کردن مشغول میشدم ،گفته های پدرم به یادم می‌آمد. گاهی عبارت «اگر عمر بامن یاری کند» ـ که پدرم میگفتش به یادم می‌آمد. در این وقت از چیزی نامعلوم میترسیدم و از خودم میپرسیدم :

ـ اگر پدرم بمیرد، زنده‌گی ما چطور خواهد شد ؟

این سوال را چند بار میکردم ؛ ولی جوابی نمییافتم .

روز های ماه سوم تابستان بود. صبح که از خواب بیدار شدم ، مادرم بـه سیما یم نگـاه کرد و لبخند زد. به نظرم آمد که لبخندش از لبخند های قبلیش فرقی دارد . خوشحال شدم . در این وقت مادرم گفت :

ـ امروز پسر مان را به مکتب میبرید، هه ؟

پدرم لحظه یی خاموش نشست و بعد گفت :

ـ هان ، امسال عمرش به هفت ساله‌گی رسید. شکر که عمر بامن تا این دم وفا کرد ومن پسر مان را به مکتب میبرم .

مادرم، رویم‌را ابوسیدوگفت :

ـ بچه جان ، آروزو دارم که تو عالم شوی. برو خدا یارت .

ما ، طرف مکتب ، دردهکدهٔ مان روان شدیم. پدرم دستم را دردستش گرفته بود.

به عمارت مکتب که داخل شدیم ، چشمم به کودکانی مثل خودم افتاد. آنان شادبـودند. گپ میزدند ومیخندیدند . بازی میکردند. به‌نظرم آمد که آنان دریک خانهٔ بزرگ زنده‌گی دارند، همهٔ شان ازیک خانواده هستند. ازمکتب خوشم آمـد. ازاطفال هم خوشم آمد که بـاهم صمیمی بودند.

ما به ادارهٔ مکتب رفتیم. مردی کوتاه قد و بزرگ اندام، ازجایش برخاست وبه پدرم دست داد. احوال همدیگر راپرسیدند. پدرم رو به آن مرد کرد وگفت :

ـ سرمعلم صاحب، این پسرم است. آوردمش که به مکتب شامل کنیدش.

مرد، نگاهی مهر آمیز به سویم انداخت وگفت :

ـ خوب، مولانازاده، نامت چیست؟

نامم راگفتم. آوازم آهسته برآمد. شایـد شرمیدم .

و سرمعلم ازروی میزش کتابی برایم داد . حرفهای کلان کلان درصفحاتش دیده شدند وعکسهایی نیز به نظرم رسیدند.

سپس گفت :

ـ امروز باخودتان ببریدش. فردا صبح به صنف بیاید که درسها جریان میابد.

پدرم با آن مرد و داع کرد وما راه خانه‌رادرپیش گرفتیم . پدرم دستم را گرفته بود . از عمارت مکتب که می برآمدیم، به نظرم آمد که چیزی گرانبهایی را ازمن گرفتند.

• • •

پس ازآن روز، به مکتب میرفتم. هرصبح میرفتم.

در صنف مان چوکیی داشتیم که معلم مان بر آن مینشست و ما شاگردان، روی گلیمی مینشستیم که گلهایی روی آن نقش شده بودند. روی مان طرف تختهٔ بزرگی میبودکه به دیوار اتاق میخکوب کرده‌بودندش.

معلم مان جوان بود. قدی بلند داشت واندامش متناسب‌بود. چهرهٔ گند می رنگ داشت وبینیش بلند بود. همیش بالبخند سخن میگفت.

بعضی اوقات که مادرس را نفهمیده میبودیم، نمیخندید وغمگین به نظر میرسید . بی آن که بخندد، سخن میراند:

ـ بچه‌ها، درس بخوانید. اگر کدام یک ازدرسها را نمیفهمید، ازمن بپرسید، یعنی درسهای گذشته راهم پرسیده میتوانید. این وظیفهٔ من است که شمارا بفهمانم.

وبعد ازما میپرسید :

ـ بعد ازاین، درسی راکه نمیفهمید، ازمن پرسان میکنید؟

همه به یک آواز، جواب میدادیم:

ـ هان، درسی راکه نفهمیم ازشما میپرسیم.

سپس کتاب رادر دستش میگرفت. درسهای گذشته را تکرار میخواند.

درصنف، برایم خوش میگذشت . هوشم طرف‌درس‌میبود، همه چیز را فراموش میکردم . از معلم مان خوشم می آمد. صنفیهایم به نظرم گرم میخوردند. هنگام تفریح باهم گپ میزدیم، میخندیدیم وبازی میکردیم .

واما به خانه که برمیگشتم، درسکوت قرار میگرفتم. چیزی که فراموش کرده میبودمش به یادم می آمد. بیدرنگ ازخودم میپرسیدم:

ـ اگر پدرم بمیرد، زنده‌گی ماچطور خواهد شد ؟

جوابی نمییافتم. حیران میماندم.

در دهکدهٔ مان برف باریده بود. چنین به نظر میرسید که لحافی سفید و پر پخته بر روی زمین هموار شده‌بود.

هواسرد بود. در اتاق مان صندلی داشتیم . پدرم در پتهٔ طرف دیوار صندلی دراز میکشید . بیماریش رو به سختی رفته بود. دیگر هیچ گپ نمیرد. چشمانش به چت اتاق دوخته میبودند . گویی چیزی را تماشا میکرد.

روز به روز پاهایش سستتر میشدند. رفته رفته از پای ماند. دیگر ، به مسجدهم نمیرفت و به مردم نماز نمیداد. صبح ازخواب بیدار شده درزیرلحاف دراز کشیده بودم ، صدای پدرم به گوش میرسید :

ـ حالم خرابتر میشود. پیش چشمانم سیاهی میکند. شاید زنده نمانم . بعد ازمن کوشش کن که بچه مکتبش را بخواند. زنده‌گی تان خوب یابد، آسان یاسخت، خواهد گذشت؛ ولی آینده ازبچه هاست. وقتی آنان بزرگ شوند، غذا بهایی که از خاطر شان میکشی، فراموش میشود . بگذار آنان خوشبخت شوند. علم یاد بگیرند ،ازعلم بهره بگیرند. دختران را هم به مکتب شامل کن .

سپس پدرم صحبت نکرد. مثل این که تشنه شده باشد،آب خواست. مادرم آب دادش و بعد باگریه گفت :

ـ شماچه گپهایی میزنید. خدا برای بچه ها شما را زنده داشته باشد.

پدرم آهسته گفت :

ـ گریه نکن. بچه ها بیدار میشوند ومیترسند.

دیگر ، آوازی به گوش نرسید. سکوت حکمرانی میکرد. آن گاه ازخودم پرسیدم :

ـ پدرم که بمیرد ، زنده‌گی مان چطور خواهد شد ؟

واما جواب نیافتم. غمگین شدم .

به مکتب رفتم . غصه میخوردم. آن روز هم معلم مان بالبخند سخن گفت. لبخند ش خوشم نیامد. به نظرم آمدکه معلم به پریشان حالی من میخندد ـ یا تمسخر میخندد .

ازمکتب که رخصت شدیم،خودم راه خانهٔ مان را درپیش گرفتم. سوی خانهٔ دویدم. روزهای

پیش ، دلم نمیشد که تنها بیایم . از تنهایی میترسیدم ؛ ولی آن روز از همصنفانم ترسیدم . به نظرم آمد که میان من وآنان پرده یی وجود دارد. به نظرم آمد که آنان در آن طرف پرده، خوشحالی دارند ومن دراین طرف پرده، غم دارم ـ غمی که دم بدم بر شانه هایم سنگینی میکرد.

بادوش به خانه آمدم. دیدم که پدرم نیمه بیهوش افتاده است ومادرم باچشمانی پر از اشک برسر بالینش نشسته است. خواهر کوچکم گریه داشت. من هم بی اختیار گریستم.

شب شد. هوای اتاق روبه تاریکی رفت. مادرم که پاهایش میلرزید ، ازجا برخاست ، گوگردی درداد وچراغ تیلی را روشن کرد. در روشنی چراغ ، به سیمای پدرم چشم دوختم . رنگ چهره اش سفید شده بود ـ یخی سفید. ترسیدم. شاید رنگ صورت من هم سفید گشت

شب به نیمه نزدیکتر میشد. خواهرم خوابیده بود. من و مادرم بیدار بودیم. پدرم همچنان نیمه بیهوش افتاده بود.

باد، باصدای هیبتناک، در بیرون میورزید. به نظرم آمد که باد، به خاطر تهدید زدن ما صدا میکشد . پدرم مثل این که از صدای باد ترسیده باشد ، تکانی خورد وبا آوازی که به زور شنیده شد، گفت :

ـ آه ! خلاص شد.

وحرکتی نکرد. آوازی ازش شنیده نشد، حتی صدای نفس کشیدنش نیز به گوش نمیرسید. شاید پدرم فهمیده بود که جانش به لب رسیده است وشگرد مرگ باپنجه اش گلوی پدرم راسنگدلانه فشرده بود تادیگر ، قلبش نتپد قلبش از تپش بازماند.

مادرم، زار زار بهگریستن شروع کرد. من هم گریه کردم . خواهرم از صدای گریهٔ مان بیدار شدو اونیز بافریاد گریست. ناله وفریاد مان سکوت شب راشکستاند واز کلکین اتاق، بیرون رفت. باد، زاری مارا به گوش همسایه هارساند. به نظرم آمد که باما همنوایی دارد. همسایه ها به خانهٔ مان آمدند ودیدند که پدرم بیحرکت افتاده است.

وفردای آن شب ، پدرم ازما جدا شد وما از پدرجدا شدیم . پدرم راکه درقبر میماندیم از خودم پرسیدم :

ـ حالا که پدرم مرد ، زندهگی ماچطور میشو د ؟

جوابی پیدانشد. سخت اندوهگین شدم.

• • •

پس ازمرگ پدرم ، مادرم برای مان پدر نیزشد. بامهربانی مادرانه دست نوازش برسرمان میکشید. بیچاره ، شبها تا نیمهٔ شب بیدار حوابی میکشید. خیاطی میکرد وپول به دست می آورد. وبرای ما به مصرف میرساند .

درآن روزگار هم گاهگاه ازخودم میپرسیدم :

ـ حالا که پدرم مرده است ، زندهگی مان چطور میشود ؟

حوابی به این پرسشم داده نمیتوانستم. پریشان میشدم . شاید فکرم کار نمیکرد.

سرانجام، ازمادرم پرسیدم :

ـ مادرجان، حالا که پدرم مرده است ، زندهگی مان چطور میشـود ؟

مادرم، لحظهیی سکوت کرد. شاید به یافتن جواب خوب میاندیشید وبعد گفت :

ـ بچهام، هنوز برایت وقت است که اینطور پرسشها را بکنی. بیهوده غصه مخور. به جای عصه خوردن، درس بخوان. کوشش کن وعلم یادبگیر. زمان میگذرد . روز ، شب میشو د وشب، روز. زندهگی ماهم میگذرد. غم مخور. من زنده هستم وشمارا خوار نخوا هم ساخت.

پس ازآن روز ، هرگاهکه ازخودم میپرسید م

ـ حالا که پدرم مرده است، زندهگی مان چطور میشود ؟

بیدرنگ جوابش به یادم می آمد ، یعنی به زودی جواب میيافتم :

ـ زمان میگذرد. زندهگی ماهم میگذرد. غم نمیخورم . مادرم زنده است.

ومادرم به نظرم ، مثل کوهی پابرجا می آمد .

گزارنده به دری : پویا فاریابی

الول وبلول

یاد داشت :

قصهٔ « الول وبلول »، که درشبه قارهٔ هند رواج دارد، واریانت دیگری از قصهٔ « بزک ـ چینی » به شمار میرود. این قصه درایران توسط صادق هدایت بانام « شنگول ومنگول » ثبت گردیده درتاجیکستان محقق رجب امانوف ، آن رابانام « بزک زنگوله‌پا » به نشر سپرده‌است. درکشورما به نام « بزک چینی » شهرت دارد؛ اما محترم عبدالحسین توفیق آن را در مجموعهٔ « اوسانهٔ سی سالهٔ » خود به نام « بزوگرگ » ثبت ونشر نموده‌اند که قابل تأمل است. ماترجمهٔ الول وبلول راهم برای کودکان سودمند یافتیم وهم برای کسانی که در زمینهٔ فولکلور شناسی مقایسی تحقیق مینمایند، مفید تشخیص دادیم.

درزمانه های گذشته یک بز ویک شیر دریک خانه زنده گی میکردند. شیر درا تا ق پایین میزیست وبز در اتاق بالا . آنها مدتی مانند همسا یه های خوب به سرمیبردند . شیر گاهگاهی با زرنگی کمی گوشت برای بزمیفرستاد، اگرچه بز ودوبچه‌اش ا لول وبلول گوشت خورده نمیتوانستند؛ اماميل نداشتند تحفهٔ شیرراپس بدهند وناسپاسی نمایند. آنها گوشت رابه همسایهٔ دیگر خود، که یک سگ بود، میدادند. سگ ازمهربانی بز خوش میشد وتشکر مینمود.

سگ، که نسبت به بز هوشیارتر بود ، دربارهٔ دوستی شیر وبز فکرمیکرد وآن راعجیب میافت. گاهی باخود میگفت: این دوستی فرجام خوب نخواهد داشت. سرانجام یک روز به بز گفت:

« بانو بز ، ازشیر دوری گزین. به اوباورنکن. شاید روزی سبب آزار وناراحتی توگردد .»

بز ، سگ را سرزنش کرده گفت: « این عادت توست که به سوی هرکس عوعو کنی !»

سگ گفت: «من بادلسوزی برایت میگویم که دوستی توبا شیر خوب نیست . آیا شنیده ای که مردم چی میگویند؟ مردم میگویند که : شیر و بز نمیتوانند با هم از یک جوی آب بنوشند . »

بز گمت: « توچطور جرأت میکنی که دربارهٔ شیر گپهای نادرست بگویی . شیر نه تنها سلطان جنگل است؛ بلکه افزون برآن ، ماهمهٔ باشنده‌گان جنگل فکر میکنیم که آزار وآسیب او به کسی نخواهد رسید . »

سگ میخواست چیزی بگوید ؛ اما بز به اوموقع نداد و گمت: « گپهای بیمعنی واحمقانه را بس کن. من خودم میدانم که چی چیزی برای من خوب است. نیازی نیست که تو به من پند بدهی ! »

سگ ازگپهای تند وتلخ بز شرمید، فکر نمیکرد که بز بااو به این تندی رفتار کند . وقتی هم که میرفت، چنین گفت: « بانوبزك، هرطورکه میدانی ومیل داری؛ امامن وظیفهٔ خود میدانم که ترا از فرجام بد این دوستی آگاه سازم. اگر به یاری من نیاز پیدا کردی ، مرا خبرکن. »

این موضوع مدتی فراموش گردید. کسی به فکر این گونه گپها نبود. هرکس به گونه یی سرگرم زنده‌گی خود بود. حالا هردوبچهٔ بز بزرگ شده بودند. آنها گاهگاهی به دیدار شیر میرفتند. مادرشان به آنها میگفت: «شیر ، کاکای شماست ، بااودیدار داشته باشید؛ اماازهایهوی سگ دوری گزینید .»

یک روز بز ، الول وبلول را به خانه تنها گذاشت و خودش به بیرون رفت . هنگام شام دوباره برگشت. به خانه که داخل شد، نام الول وبلول را گرفته صداکرد؛ اماهیچ جوابی نشنید. بعد با خود زرزر کرده گفت: « بچه های شیطان کجارفته باشند! شاید به خانهٔ سگ، هه ! من هزار بار به اینها گفته‌ام که به خانهٔ سگ نروید؛ اما آیا اینهابه گپ آدم میکنند !»

[بز به خانهٔ سگ رفت وباخشم زیاد فریاد زد : «او، هو ، سگ ، الول و بلول کجاستند؟ زود همراه آنها بیرون بیا !»

سگ ازخانه اش بیرون آمد وگفت: «الول وبلول هیچ گاه در این جانیامده اند، چرا، گپ چیست، چی شده ؟»

بز گفت: «من برای خرید رفته بودم، اکنون که برگشتم. ازآنها اثری نیست. تمام خانه درهم و برهم است. هیچ آشکارنیست که آنها کجا رفته اند. وای که بیچاره و بدبخت شدم !»

سگ ، که حال زار وپریشان بز را میدید ، بعد از کمی فکرکردن گفت: «بااو بز ، توهمین جاباش .من میروم ببینم که گپ چیست .»

سگ به خانهٔ شیر رفت. آهسته ازشگاف در ، درون خانه را ازنظر گذشتاند. شیر ، خوابیده بود. دروازه راکمی بازکرد وآهسته به درون خانه خزید . گرد وگوشه رابوی بویک کرد. دید که کمی ازگوشت و پوست بچه های بز در گوشه یی افتاده است . او پارچه یی ازگوشت و پوست رابا خود گرفت وخاموشانه ازخانهٔ شیر بیرون آمد.

بز از دیدن گوشت وپوست بچه هایش به خود لرزید. بیچاره دانست که الول وبلولش دچار چه سرنوشتی شده اند.

بز پرسید: «اینها را از کجا پیدا کردی ؟»

- «ازخانهٔ شیر .»

بز باور نمیکرد، شیری که بااو دست برادری داده بود تا این اندازه ظالم وبیرحم باشد. بعد درحالی که زارزار میگریست، گفت: «آه بچه های بیچارهٔ من! من اکنون بدون شماچی خواهم کرد. بچه های نازمن ، من تباه شدم. آه، ای، وای !»

بز باگریه وناله به خانه‌اش برگشت. سگ ازدنبالش آمد. وقتی به‌خانه‌اش رسید، باشاخهایش بربام شیر کوبیدن گرفت ودرهمان حال گفت:

«او، ای شیر ، توبچه های مراخوردی، من تراخواهم کشت. برای فردا صبح به جنگ آماده باش .»

شیر چشمهایش راباز کرد وباخشم زیاد گفت: «بلی، بلی، من الول وبلول ترا خورده‌ام.

آنها بسیار بدذات وشوخ بودند. آنها باکارهای بدی که میکردند، همین گونه سرنوشتی باید میداشتند .»

بز گفت: « توفردابه جنگ آماده خواهی بود ودرسی درزنده گیت خواهی آموخت .»

شیر گفت: « بروگم شو بدبخت، فردا یکدیگر خود را خواهیم دید .»

بز درحالی که بسیار برآشفته وخشمناك بود، بهجنگ فردامیاندیشید. اومیدانست کهبه شیر زورش نخواهد رسید،پس چی باید میکرد . کمی اندیشید. بعد تصمیم گرفت که به نزد روباه باید برود تامگر بتواند ازاویاری بخواهد .

روباه وقتی قصهٔ غمناك بزرا شنید، سخت ناراحت شد؛ چراکه اوهم الول وبلول را دوست داشت. روباه کمی فکر کرد، بعد به بز گفت: «توهرچه زودتر به نزدآهنگری بروکه دردهکدهٔ پایان زندهگی میکند. ازسوی من برایش سلام بگو. بعد ازاوخواهش کن که دندانهای ترابه دندانهای پولادی تبدیل کند، دیگرکارها رابه من بگذار .»

بعد روباه همان لحظه نزد شیر رفت، . به شیر سلام داد واز روز وروزگارش پرسید. شیر حالت بدو خوفناك داشت. ازاعلان جنگ بزبه روباه خبرداد وگفت: فردا بزرا پاره پاره خواهد کرد وچنین افزود:

« بز احمق ، بسیار یاوه بافی میکرد. جزایش راخواهم داد !»

روباه که خشم شیر رادید به آهستهگی وحیله گرانه گفت :

« شیر بزرگ، تو سلطان جنگلی استی. بز احمق به راستی به جنگ تو خواهدآمد. من به تشویشم که مبادا خشم زیاد بز سبب شکست توگردد. پس اگر مشورهٔ مرامیپذیری باید دندانهای خودرا تبدیل کنی. فکرنکن که دشمن توضعیف است، به گونه یی کهمن میدانم بز ،همجوان است وهم با اراده وتیرومند وباز دندانهای تو به نظر من فرسوده مینمایند. بنا براین، من آماده ام ترا به یک دوست آهنگر خود معرفی کنم تادندانهایت را نو وتیز گرداند !»

روباه، همزمان باآن، پیام مخفیانه یی برای آهنگر فرستاد .درپیام یادآوری کردکه باید همه دندانهای شیر رابکشد وبه جایش دندانهای ریگی بنشاند ونیز شیرباید ازاین رازآگاه نشود.

شیر بیخبر ازدنیا، مشوره های روباه راپذیرفت. از زرنگیش خوش شد وازهمکاری و رهنماییش تشکر کرد!

فردا صبح صحنهٔ یک جنگ بزرگ درمیدان جنگل آماده گردید. آوازهٔ جنگ به گوش تمام حیوانهای جنگل بادهل رسانیده شد:

« بیایید، های مردم، بیایید،

بز باشیر جنگ خواهد کرد،

بیایید وببینید که کی پیروز میشود،

بیایید، های مردم، بیایید،

دم، دم، دم ! »

همه حیوانها در میدان جنگ گرد آمدند. روباه درکنار شیر با هیاهوی زیاد داخل میدان گردید.

هردوحریف رویا روی قرار گرفتند. نخست شیر به حمله پرداخت؛ امادندانهای ریگیش به بدن بزکارنکرد. بسیار تلاش ورزیدکه بز رابه گیر آورد، ولی نتوانست ـ دندانهایش یاری نمیدادند.

اکنون نوبت بز رسیده بود. بز باشاخهای تیزش برشیر حمله کرد ودریک چشم به هم زدن شکم شیر راباد ندانهای پولادینش پاره کرد. شیر نگون بخت به زمین افتاد ودرهمان دم جان داد والول وبلول بع بع کنان ازشکم شیر بیرون جستند.

جشن بزرگی به شادمانی پیروزی بز برپا گردید. تمام حیوانهای جنگل میرقصیدند وخوشی میکردند؛ چراکه آنها اکنون ازشریک سلطان ظالم وبیرحم نجات یافته بودند. روباه ازآهنگر مهربان دهکده سپاسگزاری کرد وحلقه یی ازگل را به گردنش آویخت. سگ از خاله بزخواهش کرد که به خانهٔ مجلل شیر زنده گی کند.

هان، بچه های‌خوب، ببینید که‌ظلم‌چطور پایان میپذیرد. ظالمی که در غروروخودخواهی فرو میرود، چگونه به زمین میخورد وبازمردم چطور میتوانند یکی ویگانه شوند ودشمن را از بین ببرند . باری شمابچه های خوب باهم‌دوست ومهربان باشید وزنده‌گی را به خوشی، دوستی وهمدلی بگذرانید.

اغزی

دشپې هوامخ په تیاره وه. ددیوال دچاکوڅخه یوغمساکه آواز راته :

چوږ ! ... چوږ !

دآفتابپرست ګل چې دیوال ته نژدې شین شوی و دغه آواز یې واوریداو یې پیژاند، چې د«اغری» آواز دی.

دچوغکې چیچیان چې په دغه دوه دری ورځوکې ورروڼه کړی اود خپلې مور سره به څنی وختونه دلته راتلله.

مورېې دهغه نوم «اغزی» ایښې وو، یعنې هغه چوغکه چې ښځې یې لکه اغزی داسې تیزې وې.

اغزی هم په دغه نامه نازیدلې. ددغه آفتابپرست پرښاخ به ناست وواوپه ډیرکوښښ به یې خپلې پنجې تیبګې لګولې وې. وروسته یې دلوېو چوغکو په شان په خررا مغروره آواز وویل :

چوږ !... چوږ !

ـ اوس نو دلته داڅه کوې .

دغه آفتابپرست دځان څخه پوښتې او «اغزی» په زړه‌تنګې سره وایي :

چوږ ! ... چوږ !

دآفتابپرست ګل دیوال ته خم شو اوزغ یې کړ :

ـ اوه اغزی جانه، داته یې د لته ؟

اغزی ددی ږغه و ویرېد، ژبه یې بنده شوه .

دآفتابپرست گل زیاته کړه:

- اغزی جانه، مه ویریږه. زه یم دآفتاب پرست گل.

داغزی ریږدولی آواز پورته شو.

آفتابپرسته، نن دمور داجاری پرته د باندی راوتلی یم. دکورلاره می غلطه کړه اودلته پاته شوم.

آفتابپرست پوښتنه وکړه:

- ولی دی داسی چیغی او ناری جوړی کړی دی ؟

«اغزی» په ژړغونی آوار وویل:

- اوه ترورجانی، تیاره ده، ویریږم.

دآفتابپرستگل وویل:

تروردی ترتا جارشی، پوه شوم اوزیاته یی کړه:

زه هم دغسی بی ځایه داریدم. په یادمی ده چی یوه‌ورځ دامر روښنایی دپاټو دلاپو ځخه راولیدلی وه. ماسترگی خلاصی کړی گل می حوړکړ. دلمر ددغه مهربانی څخه ډیر خوشحاله شوم ترهغه وخته نه پوهیدم چی لمر ولیړی‌اوشپه رارسیږی.

دغه کیسه د«اغزی» حوښه شوه. دآفتاپپرست حواته والوته ترڅو دهغه خبری ښه واوری. دآفتابپرست گل خپلو خبروته ادامه ورکړه:

- اغزی جانه، هغه ورځ چی شپه شوه اوتیاره خپره‌شوه، څه درته ووایم چی څه حال می درلود. لنده داچی سترگی می پټی کړی ترڅو هیڅ شی ونه وینم اوسهار هم دلمر ترختو پوری دوی نیزی پورته نشو، زړه‌می نشو کولای چی ستر گی خلاصی کړم.

«اغزی» چی داخبری واوریدی، آفتابپرست ته نژدی شو. داسی لکه ژاړی چی، وی وویل:

اوه، ترورجانی، اوس زه څه وکړم چی سترگی پټوم، امادسی لاویریږم!

دایی وویل اوپه ژړا شو.

آفتابپرست په زړه‌سوی سره د«اغزی» څخه پوښتنه وکړه:

ـ وگوره دروښنایی څخه نه‌ویریږی ؟

« اغزی » په ژراکی وخندل ، وی ویل :

ـ نـه.

آفتاپرست وویل :

زه داسی څوک پیژنم چی دروښنایی څخه ویریږی ـ داسی چی و داریږی مرشی .

« اغزی» لازیات وخندل ، وی ویل :

ـ تاسی زماسره ټوکی کوی.

دآفتابپرست گل په خنداکی وویل :

یی« اغزیه» ، ولی باورنکوی؟ هرڅوک خپل ځان دیوشی څخه ویروی .

« اغری» په کټ کټ وخندل.

آفتاپر ست دپیچکث بوټی ته چی ددیوال بیخ ته شین شوی و ، اشاره کړه اووی ویل :

ـ هرسهاریی یوسباخ گل کوی ؛ کله چی لمر را و خیژی ټول شیان چی دده په شاوخواکی دی ووینی ، په زړه‌کی یی دروښنایی وهم ولیږی اوبی کراره کیږی.

دهغه څحه پوښتم ٠

ـ ولی داریږی ؟

دآ فتاپرست گل حبره پردعه ځای پریږدی اود« اعزی» څحه پوښته کوی .

ـ ته پوهیږی چی پیچکث څه څواب راکوی ؟

« اغزی» وویل :

ـ نه نرورجانی.

اوپه تعجب سره‌یی وپوښتل :

ـ څه څواب درکوی؟

آفتابپرست ، څواب ورکړ :

ـ یواځی داوایی : « روښنایی ویره ونکی‌ده. ټول ماوینی.» هغه وخت لازیات داریږی او بیتابی کوی اوداسی په خپگان سره ژاری چی سترگی یی ړندیږی.

«اغزي» حيران شو اودځان سره یې وویل:

- پیچکک لیونی دی.

آفتابپرست « اغزی » ته گوری او وایی :

- که پیچکک پوه‌شی چی ته دومره دتیاری نه وبریږی حیران به لاړشی.

« اغزی» په چرت کی‌شو؛ دخپل‌ځان په باره‌کی یی‌سوچ وکړ، دپیچکک‌په باره‌کی‌سوچ وکړ. بیایی دځانه وپوښتل :

ایادغه ټول ویری دروغ دی؟ ځواب یی پیدانکړ. پردغه ویروخندا ورغله، مخ یی واړاوه ی ولاړشی اودډیوال په چاکک کی ویده شی؛

نورنولمر راپورنه‌شوی وو؛ مگر« اغزی » تر اوسه نه وویده شوی چی یوتورشی یی تر ترگو شواویی اختیاره‌یی چیغه کړه :

« چوڼ! ... چوڼ !»

یعنی وی ویل داځه « بلا» ده !

آفتابپرست دډیوال چاکک ته نژدی وواوپوه شوچی « اغزی » دځه شی ځخه وویرید. پر اغزی» یی لازیات زړه وسو ځید. په لوړ آوازیی هغه دل آساکړ اود هغه ځخه یی وغوښته چی ، زړه‌ورتوب سره هغه تورشی ته وگوری.

د« اغزی» چی‌سترگی پټی وی، خلاص یی کړی .

آفتابپرست‌وپوښتل:

ودی پیژندل ؟

« اغزی» چی ویریدلی وخبری یی‌نشوکولای. تیاره‌یی بیاهم په نظرلویه اوویره‌ونکی ورتله.

آفتابپرست په دل آسایی سره ورته وویل :

« اغزیه»، داستا سیوری دی.

« اغزی » په تلوار سره تیاره‌تر نظر تیره کړه . رښتیا خپل سیوری یی وو، لږځه وشرمید. آفتابپرست ځخه یی منه وکړه اوځان یی آرام ونیو .

تراوسه لاد« اغزی» زړه په گوگل کی ریږدی. وایی وریده چی یو ځوکک ده ته نژدی په سختی سره ساوهی، پریشانه شو. پرځای وددرید. غوښتل یی چیغی کړی ا وخپل ځان دډیوال دچاکک ځخه لاندی وغورځوی.

مگر ددی واریی لږځه طاقت وکړ اودځان ځخه یې وپوښتل :

ـ آیادغه دساه ایستلو آواز زما خپل دی ؟

ساه یې بنده کړه. هغه آواز خاموشه شو . « اغزی » وپوهید چې بیاهم بې ځایه دارشوی دی ددی واریی خپل ځان ته داد ورکړ :

ـ آرام ویده شه « اغریه» ، نوبې سترگی یې پټې کړی.

• • •

پداسې دول د«اغزی» ویره نن شپه ولاړه، نه دتیاری ځخه داریده اونه دپیچک غوندی دروښنایی ځخه. کله چې سهار شوپه خوشحاله زړه خپل لند وزرونه ټک وهی. ځی دآفتابپرست پربوټی باندی کښینی. دافتابپرست گل یې خوښ شو .

سترگی یې پر دارونکی پیچک ولویدی. خنداور غله دهغه ځایه ځخه والوت ، ولاړی ولاړی د چنار دونې پریولـوړ ښاخ کښینا ست ، دا غزی پـه شان پنجویی ښاخ تینگ کړاودنوررولوبو چوغکو په شان یې وو یل :

« چور ! ... چور ! »

یعنی زه دارونکی نه یم.

د« اغری» مورچې قهرجنه وه« اغزی؟ یې دوبوپه منځ کی پلټی ، یوواریی دچنارپریوه اوړ ښاخ باندی پیداکړ. اول یې باورنه راغی چې «اغزی» دی وی. په ډیر ځیر سره یې ورته وکتل. رښتیاـ رښتیا خپله « اغزی » وو.

پهدغه لحظه کی«اعزی» خپلهغاړه لوړه کړه ترځو ددغهځایهخپل کورووینيچې یووارشمال شو. دچنار ښاخ یې وښو راوه ترځوهغه لاندی پرځمکه و لویږی، مگر « اغزی» خپلی پنجی پرښاخ تینگی کړی وی لوړیی وویل :

« چور ! ... چور !»

یعنی .

مانه هسې « اغزی» نه وایی !

د« اغزی » مورچې هغه ته کتل ، خوشحاله شوه. غصه یې هیره شوه. د« اغزی» همت یې خوښ شو ځرنگه چې سترگی یې په « اغزی» کی وی دځان سره یې وویل :

شاباس زړه وره« اغزیه » !

یاروو‌چی: ا. ژیلین
اوزبیکستان، «غنچه» مجله سیدن، ٥ چی سان، ١٩٨٤:
نشرگه تیارلاوچی: ل. قمبر

مسخره‌باز

بیز اوچینجی قه‌وت ده یاشیمیز. برنده میردن حولی میزنینگ همه‌ییری کوریینیب توره دی. انه «ترافیک چراغ» اوزگه لورسی بیلن سیرقیلیب یوریبدی. «ترافیک چراغ» بیرنینگ قوشنیمیز. اوسینگ ساچی توق ملله رنگ، یوزی قزیل، ایچکویلیی ده بوسه یاشیل داغلر توليب یاتیبدی. ترافیک چراغ - رسام. اونینگ ایتینی «گه لورس» دیب قیچقیره دیله. موندا غ چیکین آله چیپار ایتنی ایلگری هیچ کورمگنمن. منینگ فکریمچه، «ترافیگ چراغ» کیره کلی بویاق (رنگ) نی ایتیگه سورتیب کوریب تنله سه کیره‌ک.

من برنده ده اولتیریبمن، وقتیم چاغ. ددم همه یاقنی کوریب اولتیریشیم اوچون، اویده‌گی کته تیره نمه چوکینی آلیب چیقیب بیرگنلر. تاییم قاچگنیگه منه آلتی کون بولدی. توغریسینی آیتسم، من بیتاب بولیشنی یمان کوره من- آدم جوده زیریکه دی. لیکن حاضر بوتونله‌ی باشقچه. منی کورگنی کوب آدم کیلیب توره‌دی، قیزیق واقعه لرنی ایتیب بیریشه دی، اوینچا غارساوعه قیله دی. کیچه بولسه، ددم مسخره‌باز قوغیرچاق کیلتیریب بیردیله. مسخره بازایککیته کوموش

تال اوشلب توورەدی. اونینگ آرقه سیدەگی کلیدینی بورە سنگیز (تاوله سنگیز) ، اوتال لرنی بیر ـ بیرېگه اوریب چله دی ، اطرافگه اینگیچکه ، میین جیرینگلش آوازی بیرەله دی. من اونی ایرتنگدن بیری قولدن قویمسدیم. هرمرتبه اونگه قره گنیمده، کسل بولیشنی شونیسی یخشی‌ـ دیه، دیب اویلب قویردیم ...

ـ رمضان، سنگه مهمان کیلدی دیدیله ـ بوویم آشخانه ده توریب.

برندەگه پیرنظر کیریب کیلدی. جمپری نینگ چونتەگیدن ینگی ، عجایب فلحمان نینگ اوچی چیقیب توورردی.

ـ کورە سنمی ؟

من فلخمانیی احتیاط لیک بیلن قولیمگه آلدیم.

ـ اونینگ چوزمه (رابر) سینی کوریب قوی ـ دیدی پیرنظر ، آیره پلان نیکیدن ! قندەی آتیشینی کورسنگ ایدینگ ! اگریخشی چوزسنگ، یوزمتر اوزاقدن هم اورەی ! برچه حقیقی اوغلانلر آتیشنی بیلیشلری کیرەک. بیلد ینگمی؟

ـ توشوندیم ـ دیدیم من .

شووقت پیرنظر کوتیلمه گنده(غیرمنتظره) تکلیف قیلیب قالدی.

ـ کیل، الیشتره یلیک .

ـ بوتونلیمی ؟

ـ هه ـ دیه. من سنگه فلخمانی بیره من، سن منگه مسخره بازنی. راستینی آیتسم ، سنگه رحمیم کیله پاپدی . بوبیرده او یینچاق لربیلن اورەله شهب ا ولتیریبسن . ا لیش قیلسنگ ، بیر رفایدەیی ترسه اورگنمسن، بوگپ جوده حواسیمنی آرتیریب یوباردی . شووقتگچه هیچ قچان منده فلخمان بولمه گن ایدی. مسخرەباز اوییتچاق هم جوده زور ترسه ـ بو، لیکن حقیقی اوغلان بولیب آلیش کیرەک ـ دیه اخیر .

ـ سنگه میده تاشلر هم کیلتیریب تور ه من- دیدی پیر نظر ـ کانینی بیله من او یر ده‌گی تاشلر
للخمان نینگ آتیگه یر ه تیلگنده‌ی : دوم ـ دومه لاق، ساوار لی (آعیز)

« ددمگه همه سینی توشونتیریب بیره من ـ دیب اویله‌دیم ایچیمده . او اچچیغلنمیدی ،
وشونه دی اخیر ، اوهم منینگ چینکی اوعلان بولیب اوسیشیمی ایستیدی ـ کو».

ـ بونگه‌یخشی‌مولجللشگه‌یاردم‌بیره‌دیگن شیشه ، نشانگه آلیش اسبابی‌هم اورنه تیش‌ممکن ،
دیدی پیر نظر ، گپیگه د وام بیریب برنده ده توریب نیمه نی مولجلگه (نشانگه) آلسنگ،
رپپه- توغری اوشنگه تیکیزه سن. گه لورس بی سیرگه آلیب چیقیشسه ،آتیب اونگه هم تیکیز-
شینگ ممکن .

ـ نیمه اوچو ن گه لور س گه تیکیز یشیم کیره‌ک ایندی ـ حیر ان بولیب سوره دیم من.

ـ تینتگ ایکنسن ـ دیدی پیر نظر . آتیشنی کیفی تیکیزیشده ـ دیه. ایسکی فلخما نیم بیلن
چه چومچوق آتگه نیمنی بیله سنمی؟ مینگته ! بو گون کپترهم اوریب توشیردیم . او چینجی
نه آتیشده تیکیزدیم. بیمه دیه‌سن، الیشتیره میز می ؟

من اورگن کپتریم نینگ قنده‌ی چپه بولیشینی کوز آلدیمگه کیلتیردیم ، آسمانده توزیگن
لر ، پیتیرلب اسفالتگه یقیله یاتگن کپتر ... او هیچ قچان اوچیشنی بیلمه گنده‌ی یقیله دی .
بله دی ـ یو چیلپر چین بوله دی. من مسخره‌بازگه قره‌دیم ، اونورنینی تیزه مگه تیره‌ب‌یاتر ،
، لری بو سه غمگیں جبره ینگلردی .

ـ فلخماننی بیر ، الیشتیره میز ـ دیدیم من .

پیرنظرسویونیب کیتدی. اومسخره بارنی‌آلدی ـ یو ،باله لرگه مقته نیش‌اوچون یوگوریب
ـدی. برند ه ده توریب ، دهلیز یمیزدن آتیلیب چقیقه نینی کوردیم . اوبیر زومد ه کوزدن
ب بولدی.

ـوویم ایشیتیب قا لمه سینله دیب جوده احتیاطلیک بیلن تیبره نمه چوکید ن توردیم ـ دیه،

میز نینگ خانه سیدن قیچی بیلن پیچاقنی آلدیم . اول چوزمه نی ا ینگ یخشی یلیم بیلن هم اولب بولمیدیگن قیلیب قیمه‌له دیم. کیین اچچه چوبینی کیسه باشله دیم. اونی کیسیش قیین راق‌بولدی. برماغیمنی کیسیب آلدیم . لیکن اچچه چو بی تونشتیریقده ی میده له دیم . بر ما غیمنینگ آغریعینی سیزمه‌دیم.

« منگه فلخمان کیره‌ک ایمس. گه لورس نی هم، کپترنی هم آنیشنی ایسته میمن»، دیب اویلردیم. حقیقی اوغلان بولمی قالیشیم اچینرلی‌ایدی، البته. اگر پیرنظر نینگ اکه سی اونگه ینگی فلخمان یسب بیرسه ، اونی هم بیررنرسمگه الیشتیریب آله من، اوبینچاقلریم کوپ-کو اخیر. ایندی فلخمان منگه نیمه اوچون کیره‌گلیگینی یخشی بیلردیم.

کیچقرون ددم کیلدیله .

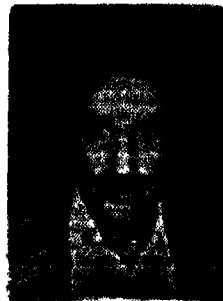
اوه !

- ایشلرقه‌لی؟- دیب قولیمنی محکم قیسدیله. من پیچاق کیسگن برماغیم آغریگنیدن، وای ، دیب یوباردیم .

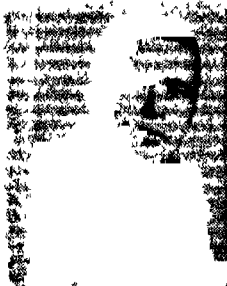
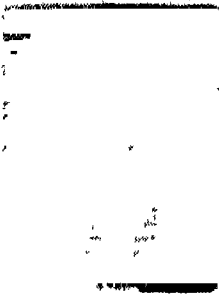
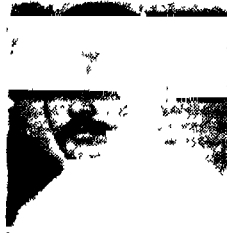
ا-ی ! قولینگنی کیسیب آلیبسن - کوا قنی ، آیت - چی،نیمه‌بولدی - دیدیله ددم . همه سینی ایتیب بیریشگه توغری کیلدی.

ددم منینگ گپلریمنی دقت بیلن تینگلرایکن لر ، قاشلری چیمیر یلدی. من‌سوزیمنی تماملهگنیمده یلکمگه شپپاتله دیله- دیه، بیلمدیم نیمه اوچون :

- ایندی او بیمیزده بیر ایمس، ایکی اوغلان بولیبدی - دیب قویدیله.

فوتوی عده یی از کارگران شریف مطبعهٔ تعلیم وتربیه که در طبع مجلهٔ عرفان تلاش جدی ووطنپرستانه نموده اند.

عبدالکریم

حضرت میر

دین محمد

محمد رحیم

محمد یعقوب

فیض الرب

غلام قادر

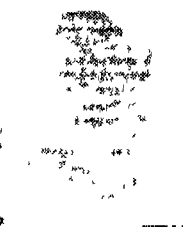
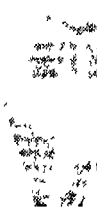
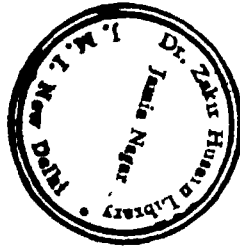
سلیم اللہ (حمید)

میرزا سعید

عبد الرحیم

محمد کریم

خان زمان

عبدالستار

عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم وتربیه

کدام کس را میتوان یک آموزگار خوب گفت؟

به ستایش ازمسلک وپیشهٔ آموزگاری، که درهمه زمانه ها مقام ارجمند، بلند وسترگ داشته است، برمیخیزیم، اوومسلک اورا میستاییم. تنها امروز نیست که اورا میستاییم وبه مقام او ارج وبها میدهیم، چه قدما نیز به آموزگار، که رهنمای درست وسالم جامعهٔ بشری بوده است، ارج و احترام فراوان قایل بودند؛ زیرامیدانستند که آموزگار درجامعه نقش پیشرو، اساسی وسازنده دارد و اما امروز اورا بیشتر از دیروز میستاییم ومقام اورا گرامی میداریم؛ زیرا امروز بیشتر از دیروز اورا شناختهایم وبه اهمیت مسلک و پیشهٔ اوپی برده ایم وبیشتر دانسته ایم که آموزگار یعنی چی ؟ واین شناخت بیشتر وعمیقتر از مقام ومسلک آموزگار مارا بیشتر به اهمیت وارجمندی مقام ومسلک او نیزدیگتر ساخته وا دار نموده است تا خوبتر وبهتر ازمقام او به افتخار و سر بلندی تجلیل به عمل آوریم و امروز درجامعه تجلیل ازمقام آموزگار تنها به خاطر این نیست که مظهر علم ودانش و آموزش و پرورش شناخته میشود؛ بلکه بیشتر از این جهت است که او با آگاهی از جهانبینی علمی و ارزشهای مترقی و خصوصیات نو و انسانی شخصیت و مقام خویش را تثبیت کرده است. چنین است که آموزگار امروز ، آموزگاردیروز نیست ومفهوم آموزگارامروز با آن اصطلاح ومفهوم محدود وطبقاتی عهد یونان باستان یعنی اصطلاح پداگوگ، که استعداد ودانش شان صرف درراه تربیهٔ فرزندان اشراف به مصرف میرسید، تفاوت کلی و بنیادی دارد. آموزگار

امروز بااحساس پاک و عالی انسانی ،که عبارت ازبنیادگذاری یک بنای سالم و درست آموزشی وپرورشیست ،درخدمت نونهالان وفرزندان آینده‌ساز کشور قرار میگیرد، داشته‌ها وذخایر معنوی وفرهنگی خویش رابدون درنظر داشت هیچ کینه وتعصبی دریک فضای آگنده از صمیمیت مطابق نیازهای عصروزمان درسمت رشد وبالنده‌گی هرچه بیشترکودکان، نوجوانان وجوانان گام میگذارد ومحصول درک و دانش خود را در باغستان آموزش و پرورش خلاق عرضه میدارد و باچنین مسؤولیت انسانی واجتماعی همیشه درتلاش آن است تابهترین راه وزمینه های رشد استعدادها وتوانایهای ذهنی و فکری کودکان ونو جوانان را دریابد وآنهارابیشترپالش وپرورش دهد تا این استعدادها بیشتر شگوفان شوند وبالوسیله جامعه ازوجود آنها شگوفانترگردد.

باری اساسیترین سؤال این است که ازچه کسی چنین کاری ساخته است وچه کسی میتواند از عهدهٔ چنین کاری به درستی وشایسته‌گی به درآید وچه کسی باچی صفات وکدام‌خصوصیات میتواند درجبین خویش مهر مقدس آموزگاری راداشته باشد وبرآن ببالد؟ آیا میتوان همهٔ آن کسانی را که به نام وعنوان آموزگار دریک محیط تعلیمی وتربیتی داخل میشوند آموزگار گفت؟ باچه بسیارند کسانی که‌به چنین عنوان ومقام شریف دست میابند؛ امادرحقیقت به مشکل میتوان چنین مقامی رابه آنها شایسته دانست وآنهارابه حق وسربلندی آموزگار گفت. به‌هرصورت، هدف‌ازاین‌گونه گفته‌ها این است که آموزگار را صفات وخصوصیاتیست که باید بدان صفات وخصوصیات به حیث یک آموزگار اصولی وآگاه و مسؤول خود را بیاراید واین نام وعنوان را بر خویش رواگرداند که‌اینک‌آن خصایص ووظایفی‌که آراستن‌بدان‌برای‌یک‌آموزگار ضروری پنداشته میشود، برمیشماریم:

نخست، عشق وعلاقه نسبت به مسلک ووظیفهٔ آموزگاری درنهاد هرمعلمی باید تجلی روشن داشته باشد. آموزگار باید مسلک خویش رامحترم‌وعزیز بدارد وعشق آتشینی به‌جای‌خون در رگهای بدنش در جریان باشد وخانهٔ دلش همیشه از چنین عشق وعلاقه‌یی نسبت به مسلکش فروزان باشد؛ زیرا عشق وعلاقه خود نوعی نیرو وقدرت است وانسان را درراه هدف‌ورسیدن به کمال، رهبری میکند واورا موفقانه به سرحد پیروزی وکامیابی میکشاند. افزون برعشق وعلاقه نسبت به مسلک آموزگاری، آموزگار مهارت وتوانایی تخصصی باید داشته باشد، هر مضمونی را که میخواهد

تدریس کند ، یاهر مضمونی که وابسته به رشتهٔ تخصصی ومسلکی اوست، نخست باید خودش در آن مضمون شایسته‌گی ، لیاقت و مهارت کافی داشته باشد تا بتواند از عهدهٔ تدریس آن مرفقانه به درآید، اگر آموزگاری درامر تدریس لیاقت ومهارت تخصصی نداشته باشد وبرمضمون وهدف حاکم نباشد ودر مقابل،خود درپنجهٔ آن مضمون محکوم ومغلوب باشد، علاوه برآن که ازتدریس وی چیزی درذهن شاگردان جانمیگیرد، وقت خود راهم بیهوده تلف میکند وخیانتی راهم نسبت به مسلک وحیات تعلیمی اولاد این کشور مرتکب میشود.

آموزگار پیش ازآنکه دربرابر شاگردان قرار گیرد وبه تدریس بپردازد ، باید آماده‌گی قبلی به درس داشته باشد تابا اطمینان وآرامش روحی بتواند تدریس نماید؛ زیرا وقتی آموزگار به خود اعتماد نداشت و در حین تدریس درمحیط فکری و روحیش امنیت و حاکمیت برقرار نبود نمیتواند نتیجهٔ مطلوب وقناعت بخش ازتدریس خود بگیرد، همینجاست که‌آموزگاربدون آماده‌گی را به سرباز بدون سلاح تشبیه میکنند؛ زیراسربازی که بدون سلاح درمیدان نبرد داخل میشود ، او نه تنها اینکه ازخود دفاع نمیتواند وبه شکست مواجه میشود، بل زمینه های شکست دیگران را نیز مهیا میسازد وهمین گونه است آموزگار هم .

آموزگار باید بداندکه باشاگردانش چه نوع رابطه‌یی داشته باشد. رابطه بین آموزگار وشاگرد باید ازنوع رابطه های عاطفی وانسانی باشد ؛ غرضهای شخصی، کینه‌وتعصب‌درراه چنین رابطه‌یی نباید سبز شود وجای این گونه رابطه را بگیرد ؛ زیرا آموزگار پدر معنوی شاگرد است وشاگرد همانگونه که به آموزش وپرورش آموزگار نیازمند است ، به خندهٔ آموزگار، به عاطفهٔ آموزگار ، به‌تشویق‌آموزگار وبه همهٔ این موارد ی که نوعات وخواستهای معقول یک شاگرد را برآورده بسازد ، نیز نیازمند میباشد . شاگرد همیشه آرزو دارد تا آموزگارش سلام اورا ، سوال اورا وهمه خواستهای معقول و منطقی اورا ، که درچوکات تعلیم وتربیهٔ مناسب و قابل پذیرش صورت میگیرد، به نیکی پذیرا گردد و با نقش‌خنده‌برلبها ،با پیشانی باز و با سخنان مناسب و برگزیده و سیراب از محبت و احساس، پاسخ بگوید وآموزگار باید درراه برآوردن خواستها وآرزوهای شاگرد، که مطلوب، منطقی وپذیرفتنی‌باشد، با متانت‌واستواری و به عنوان یک مربی با شخصیت تلاش نماید .

آموزگار پیش از شروع درس و بعد از احوالپرسی باید فرد فرد شاگردان خود را از لحاظ روحی مطالعه کند و ببیند که تا چه حد شاگردان آمادۀ درس هستند، اگر آمادۀ درس هستند خوب . در غیر آن باید بداند که چی گرفته گی در روح شاگردان سایه انداخته است و عامل آن چیست و چی انگیزه و کدام بیماری روانی مانع برداشت سالم و منطقی شاگرد از پروسۀ تدریس میشود و آموزگار چگونه و با استفاده از کدام روش میتواند این بیماری روحی شاگرد را درمان کند تا شاگردان از لحاظ وضع روانی و ذهنی آمادۀ گوش گرفتن به درس شوند و تدریس آموزگار مفید ومؤثر واقع گردد .

میتود و روش تدریس نیز از اسباب ووسایل خیلی مؤثر در جریان و پروسۀ تدریس است، آموزگار به کمک دانش تخصصی، تجربه و داشته های معنوی دیگر باید از میتود و روش سالم تعلیمی کار بگیرد، آنچنان روشی که فضای تعلیمی و تربیتی برای شاگرد تاریک و دلزده نشود ، بل خیلی خواستنی و پذیرفتنی باشد و میتود تدریس مطابق خواسته ها ، ذوقها و علایق شاگرد بایسد انتخاب شود تا مؤثریت تدریس بیشتر گردد و در این اسباب یگانه رمز موفقیت آموزگار و مؤثریت تدریس نهفته است که آموزگار این راز را باید درك نماید. ممکن است دانش تخصصی یک آموزگار به حد کافی باشد ؛ اما ممکن بنا بر نداشتن یک میتود یا روش سالم تربیتی نتواند نتیجۀ مطلوب را در پروسۀ تدریس به دست آورد و گاهی هم ممکن است یک آموزگار از دانش کم تخصصی خود وازبرکت داشتن یک میتود خوب ومناسب تدریسی استفاده زیاد نماید .

به هر صورت ، داشتن یک روش خوب ومناسب تدریسی ، که برگرمی وروشنی فضای تعلیمی وبرغنامندی وباروری آموزش وپرورش میافزاید، برای هرآموزگاری ضروری وحتمی است .

در اصول تدریس آموزگار همیشه بایـد تنوع موجود باشد ، یعنی پروسۀ درس و تعلیـم هیچ گاه به صورت یکنواخت و یکرنگ نباید ادامه یابد ؛ زیرا درصورت یکنواختی درس، شاگرد خسته گی احساس مینماید وعلاقه ودلچسپیش نسبت به درس وآموزش سرد میشود وباعث پاگریزی او از صنف و بیعلاقه گی اونسبت به درس وتعلیم میشود، پس آموزگار برای جلوگیری از یکنواختی درس باید از روش ووسایلی که بتواند علاقه ودلچسپی شاگردان رابه خود جلب نماید وپروسۀ درس را برای آنها خواستنی وصمیمی گرداند ، استفاده نماید. همچنان از وسایل سرگرم کننده

نیز درجریان تدریس کار بگیردکه البته دراین صورت این وسایل صرف درخدمت خنده وتفریح باید باشد، بل دروسایل تفریحی نیز نوعی آموزنده‌گی باید درنظر گرفته شود، یعنی این وسایل لفافه‌یی باید باشد برای نوعی آموزش ، که هم باعث خنده وتفریح شاگردان شود؛گرفته گیها و خسته گیهارا ازروح شاگردان بزداید وهم درشرینی وصمیمت خنده نوعی آموزش را برای آنها انتقال بدهد که این نوع آموزش بیشتر مؤثرومطلوب خواهد بود؛زیرا شاگردان‌درضمن ولابه‌لای خنده متوجه آموزشی میشوند که درآن و سایل تفریحی نهفته است و در این صورت آنها خوبتر میتوانند در نوع آموزش علاقه بگیرند وآنچه درلا به‌لای آن عرضه میشودجذب وهضم نمایند . ونیز دراین نوع وسایل ، خنده یا تفریح نباید هدف باشد ، بل هدف اساسی و عمده همین پدیدهٔ آموزشی وتعلیمی باید باشد.

برای اینکه پروسهٔ درس خوبتر وبهترادامه یابد ، آموزگار باید شاگردان را نیزحق بدهد تادر این پروسه مستقیماً سهم بگیرند، یعنی به حیث معاون آموزگار درصنف نقش بازی نمایند . این پروسهٔ دوجانبه از یکطرف، به تقویهٔ جرأت شاگردان یاری میرساند وازسوی دیگر، درمؤثریت درس وفعالیت آموزگار بیشتر کمک مینماید .

آموزگار در برابر هرنوع پرسش شاگردان خود را آماده نماید ونیز درپهلوی رشد وانکشاف جرأت اخلاقی آنان، باید به آنان جرأت و آزادی سؤال کردن را نیزبدهد وبگذارد تا آنها آنچه را که نمیدانند و یاشک وتردیدی نسبت به چیزی درذهن خود دارند با جرأت وشهامت بپرسند و آموزگار بالتبسم وپیشانی باز باید پرسش آنهارا پذیرا شود وباصمیمت نه تنها به«نی»و«بلی» ، بل آن چنان که هیچ مشکلی درنزدشان باقی نماند، به پاسخ پرسش آنها بپردازد .

آموزگار در پروسهٔ آموزشی موارد دیگری را نیز باید در نظر بگیرد ، مثلاً درس آموزگار مانند حلقه های زنجیر تسلسل باید داشته باشد، یعنی درس هر روزهٔ آموزگار باید درارتباط به درس گذشته و درس آینده باشد. گسیخته گی و پراگنده‌گی در درس آموزگار باید راه باز نکند، اگر درس آموزگار درپراگنده‌گی وگسیخته‌گی دنبال شود دراین صورت افکار و اذهان شاگردان نیز دستخوش گونه‌یی ازبیماری و ناجوری میشود ومرکزیت توجه و تسلسل را ازدست میدهدوتدریس آن چنان که باید، مؤثرواقع نمیشود و نیزتدریس مطابق به سن وسال شاگردان باید صورت بگیرد .

و این یکی از موارد خیلی حتمی و ضروری در تدریس است که هر آموزگاری آن را باید در نظر بگیرد. آموزگار باید سن وسال شاگردان، ظرفیت ذهنی وفکری واستعداد آنان را مطالعه کند وبعد با در نظر داشت این موضوعات به آموزش وتدریس بپردازد؛ مطالبی را عرضه کند که بر استعداد، ظرفیت و مشخصات سن وسال شان سنگینی نکند و برای هضم ذهنی و فکری شان آسان باشد ونیز برای آنکه مطالب و موضوعات عرضه شده خوبتر در صفحهٔ ذهن شان نقش شود و خوبتر ذهننشین گردد آموزگار در خلال تدریس از مثالهای ساده ومحیطی ، ضرب المثلها ، انواع مودلها ، نمونه ها ، چارتها ، مواد مصنوع ، تجربی وطبیعی ومواد ممد درسی ، که برای فراگیری آموزش شاگردان کمک ویاری میرساند ، باید استفاده نماید. کمی یا زیادی درس نیز باید مورد توجه آموزگار باشد. وی باید مطابق برنامهٔ مرتبه به تدریس بپردازد؛ زیرا کمی درس شاگردان را تنبل وبازیگوش میسازد وزیادی درس باعث خسته‌گی ودلگیری آنها میشود ، پس آموزگار در این مورد حد اعتدال را در نظر بگیرد. همچنان آن نکاتی که به نظر آموزگار عمده وضروری مینمایند به شاگردان گوشزد نماید تا نکات عمده را ــ هرچند درکتاب هم باشد ــ یاد داشت نمایند؛ چنانکه لینن همواره از مطالعات خود یاد داشتهای مختصر بر میداشت و حتی بعضاً بنا بر اهمیت موضوع ، جملات مهم را مشخص میکرد. این روش در بهتر یادگیری مطالب برای شاگردان کمک فراوان مینماید.

آموزگار در لابه‌لای تدریس خود از چهره های درخشان تاریخی ، فرهنگی ، اجتماعی ، محققان ، دانشمندان ، مبارزان راه آزادی و عدالت نیز یاد آوری نماید و از کار نامه های خوب و خصایل پسندیده وعملکرد های انسانی آنها ، که باعث رشد وپرورش خصوصیات انساندوستی ، آزادیخواهی ، فرهنگدوستی ، حس کنجکاوی و علاقهٔ شان نسبت به کار های خوب و منطقی میگردد ، تقدیر وستایش به عمل آورد. مثلاً به شاگردان گفته شود که مصاحبان فریدریک انگلس از هرجای وهرملیت که میبودند باوی احساس بیگانه‌گی نمینمودند ؛ بلکه احساس شادمانی میکردند ؛ زیرا با هرکس به زبان خودش صحبت میکرد و چندین زبان خارجی میدانست ، یا گفته شود که کارل مارکس علی رغم تنگدستی وبیماری تا آخرین لحظهٔ حیات ازمطالعه و تلاش درراه علم و دانش دست نکشید ویامثالهای دیگری ازهمین روال .

همچنان آموزگار باید نظارت شخصی داشته باشد وشاگردان را در امر مراعات کردن نظم

ودسپلین تشویق نماید وشاگردان هم باید تعادل میان آزادی ودسپلین را درنظر بگیرند، درصورت
اخلال نظم ودسپلین آموزگار نباید ازتوهین وتحقیر کار بگیرد، فقط بایک مکث ویک نگاه میتواند
شاگرد را هوشدار بدهد ومتوجه درس بسازد ونیز آموزگار باید استعداد خود آموزی ومطالعهٔ
خودی رادر وجود شاگردان پرورش دهد وآنها رادر این راه تشویق وترغیب نماید. موضوع دیگری
که بیشتر روح شاگردان راخفه ساخته برروح آنها سایهٔ ترس ووحشت گسترده است ، چگونه‌گی
امتحان است. آموزگار باید این ترس ووحشت را از روح آنها بزداید و امتحان رااز آن صورت
هیولایی ووهم انگیز که استعداد واعتماد شاگردان راتحت شعاع گرفته است، بیرون کشد وآن را
در قالب خوبتر وپرورندهٔ استعداد و آموزش آنها جاوه‌گر بسازد وبه شاگردان بفهماند که امتحان
چیزی نیست، مگر ارزیابی کار آموزشی شاگردان که برای بهترشدن پروسهٔ آموزش ویادگیری
خوبتر شاگردان یاری میرساند. آموزگار آنچه راکه برای اصلاح گفتار وکردار شاگردان میگوید،
باید خود آنهمه صفات را داشته باشد و در همه گفته ها و نصایح خویش نمونه باشد .
فقط در این صورت مؤثریت گفته ها ونصایح آموزگار بیشتر خواهد بود ، چنانکه پداگوگ
مشهور المانی «دسترویک» یک قرن پیش گفته است : « هیچکس نمیتواند آنچه راکه ندارد به دیگران
بدهد. » توسط آموزگار باید درهر صنف « است نگران » ترتیب شود وبه اساس نوبت هرروز باید
دونفر به عنوان نگران صنف آماده نمودن صنف برای درس ، تهیهٔ تباشیر ، پاک کردن تخته
ومراعات نظم ودسپلین صنف رابه عهده بگیرد وهم ازحاضری شاگردان به آموزگار گزارش
بدهد. همچنان آموزگار حین تدریس همه موضوعات رابه صورت عمیق وهمه جانبه تشریح و
توضیح کند تاموضوعات درذهن شاگردان تاریک وگره خورده باقی نماند واین فرصت برای شان
پیدا نشود که از آموزگار بپرسند چی کنیم؟ نوشته کنیم؟ یا...؟

آموزگار همزمان با درس و تعلیم، تربیه را نیز باید پیش ببرد؛ زیرا تعلیم و تربیه دو جزء مجزا و درعین حال جزء جدایی ناپذیر و لاینفک پروسهٔ آموزش است که حتی بعضی ملتها هردو را به نام واحد یاد میکنند و دریک کلمهٔ مجرد اظهار مینمایند، پس آموزگار به همان حدی که در تعلیم شاگردان میکوشد، در تربیهٔ آنها نیز کوشا باشد و هردوجزء را همزمان باهم انکشاف دهد؛ زیرا درصورت عقب مانی و ناموزونی یکی از این دومسأله درپروسهٔ آموزش، شخصیت ناقص بارمی آید .

افزون براین، برای یک آموزگار داشتن صفات و خصایص دیگری لزقبیل: هوشیاری، زیرکی زرنگی ، صدای مناسب، برخورداری از حواس سالم بینایی ، شنوایی ، گویایی ، نظافت ، سلیقه وکرکترخوب ــ که دراین مورد آموزگار باید خود مظهر صداقت وراستی ومنبع الهام صفایی وزیباپسندی شاگردان باشد ــ ضروری وحتمی به نظر میرسد.

آنکه با آراستن چنین صفات یادشده به عنوان آموزگار وارد محیط آموزشی وتعلیمی میشود به جرأت وباکمال میل وعلاقه میتوان او را آموزگار نامید و براو افتخار کرد ونیز حق اوراست تا برخویش ببالد وبنازد که آموزگاراست وآنکه فاقد این گونه خصایص وصفات نیک است وبازهم مسؤولیت تعیلم وتربیهٔ پاکترین وصادقترین اولاد این کشوررابه دوش میگیرد نمیتوان با جرأت، آموزگارش نامید و آموزگار گفتن او ظلم براو وستم برچنین مسلک شریف ومقدس است:

غلام جیلانی یفتلی

نظری بر عقب افتادگی ذهنی از نگاه تیوری سلوک

باآنکه بشر با مسألهٔ عقب افتاده‌گی‌ذهنی از صدهاسال به این طرف آشنایی‌دارد، ولی کس‌نتوانسته است چنان یک تعریفی برای آن ارائه کند که جهانشمول بوده مورد پذیرش همه گان‌قرار گیرد. درست نبودن چنین تعریفی، خود ازپیچیده‌گی وفوق العاده‌گی نسبی بودن این پدیدهٔ انسانی سخن میگوید. عقب افتاده‌گی ذهنی باصرف نظر ازعلت وشکل آن، بدوآبـراساس‌معیارهای اجتماعی-فرهنگی یک جامعه مشخص میگردد وتعریفات گونه گونه‌یی که از عقب افتاده‌گی ذهنی به عمل آمده است مصداق روشن براین گفته است؛ زیرا همهٔ این تعریفات بیشتر برجنبه های اجتماعی‌عقب افتاده‌گی ذهنی انگشت میگذارند. به تعریفات وتوضیحات پایین مینگریم:

« اطفال ذهناً عقب افتاده کسانی اند که ذکاوت شان به گونهٔ مناسب رشد نکرده در رابطه با آموزش وبه جاآوردن خواسته های اجتماعی قابلیت کافی ندارند.اصطلاح عقب افتاده‌گی ذهنی ،مودی ازپدیده‌های مغلقی است که ازعلل مختلف‌ناشی میگردد؛ ولی‌درهمه موارد یک خصوصیت به مشاهده میرسد وآن عدم رشد ذکاوت است.»

« عقب افتاده‌گی ذهنی به نوعی بیکفایتی عقلانی‌اطلاق‌میشود که شخص را از انجام اموری که گویا به جا آوردن آن به جهت سازش درفرهنگ مربوطه لازمی است باز، میدارد.»

« عقب افتاده‌گی ذهنی به آن حالت رشد ناکافی ذهنی گفته میشود که درآن شخص نمیتواند خودش را بامحیط طبیعی دیگران موافق وسازگارسازد. به این صورت اوقدرت زیستن بدون حمایت، کنترول ومواظبت دیگران را ندارد.»

مضاف برتعریفات بالا، تعریفات دیگری هم ازعقب افتادگی ذهنی به عمل آمده است.در این تعریفات، در حالی که جنبهٔ اجتماعی آن محفوظ باقی مانده است، سعی شده است تا ماهیت وخصوصیتهای عقب افتاده‌گی ذهنی مشخص گردد:

« ازنگاه روانشناسی، عیب ذهنی (عقب افتاده‌گی ذهنی)گویای آن حالت عدم انکشاف ذهنی است که عدم قابلیت، عدم کارآیی، کمبود وعدم پویایی ازمشخصات دایمی وبرجستهٔ آن است این‌حالت ازدوره‌های اولی‌زنده‌گی‌منشأ گرفته، ذکاوت، فهم، ظرفیت وتوانایی سازش اجتماعی واقتصادی را شدیداً متأثرمیسازد. عیب درذکاوت مشخصهٔ ثابت واساسی‌آن است. بنابرآن، اگر در حوزهٔ ذکاوت طفل نقص‌اساسی وجود نداشته باشد، اورا نمیتوان ذهناً عقب افتاده خواند، باصرف نظر ازاین که‌اوبه اصطلاح جاهل‌وبیسواد باشد ویادر واکنشهای‌هیجانی، غریزی، ارادی‌واخلاقی ناهنجاربه نظر آید.»

« عقب افتاده‌گی ذهنی موردی است‌ازعدم کفایت درامور اجتماعی، به خصوص در دوران بلوغ متبارزتر میگردد. این حالت منشأ ذهنی داشته، عامل آن میتواند ارثی باشد ویابه صورت کسبی عاید گردد. عقب افتاده‌گی‌ذهنی را نمیتوان ازطریق تداوی درمان کردویابه وسیلهٔ تربیه اصلاح نمود؛ مگر آنکه این تربیه وتداوی عاداتی راانکشاف بدهدکه تواناییهای‌شخص‌را تحت‌حالت مساعد ویاکمابیش طی وقفه های زمانی محدود چاره سازی وجبران کند.»

این تعریف لوریا، روانشناس‌شوروی، ازعقب افتاده‌گی ذهنی، هم ازخصوصیات‌وهم از علت آن هردوسخن میگوید.

« اطفال ذهناً عقب افتاده، دربطن مادر ویا در اوایل دورهٔ کودکی‌ازیک بیماری شدید مغزی متضرر شده‌اند که به این وسیله مغزآنان به طور عادی انکشاف نکرده، این‌حادثه عوارض ونابه- سامانیهای ذهنی رادر اطفال مزبور ایجاد نموده است. نتیجه آنکه، درعملکرد مغزنابه هنجاری پدیدآمده است. یک طفل ذهناً عقب افتاده را از یک طفل عادی در مواردی مثلاً حدود

نظریات و مفاهیم قابل درک و یا نحوهٔ ادارک آنان از و اقعیت میتوان از هم تشخیص داد . »
وبالاخره، این تعریف که ازطریق اتحادیهٔ روانشناسان امریکایی برای مبارزه‌باعقب‌افتاده‌گی ذهنی ارائه شده است :

« عقب افتاده‌گی ذهنی به کارکرد ذهنی پایینتر ازسطح متوسط اطلاق میشودکه حالت‌مذکوردر روند عملیهٔ تکاملی به منصهٔ ظهور میرسد ونابه سامانی در سلوک سازشی نیز بخشی از آن است . »

اگر به تعریفات بالا دقیق‌شویم به سهولت درمییابیم که درهمهٔ آن، این‌نظرانعکاس یافته است که عقب افتاده‌گی ذهنی عارضه‌یی است ازیک حالت وخیم که « عیب در ذکاوت» گفته میشود وگویا ناشی ازصدمهٔ مغزی ویاعوامل خانواده‌گی ومحیطی میباشد واما امروز این نظریه رفته اهمیت خود را ازدست‌میدهدوجای آن را نظریهٔ نوین میگیردکه براساس تیوری سلوک استواراست. برپایهٔ این تیوری، عقب افتاده‌گی محض یک علامه وعارضه نی، بل شکلی ازسلوک تلقی‌میگردد؛ سلوک محدودی که ازطریق حوادث قبلی درزنده‌گی‌شخص تشکل یافته رنگ گرفته است . روش‌جدید چنین نمیانگاردکه گویا ازآنچه در درون شخص میگذرد وقوف‌حاصل میکنیم، بل به جای آن این روش به چیزی متعهد است که علماً بتواند مورد مشاهده قرار بگیرد .

به منظور تحلیل سلوک یک طفل ذهناً عقب افتاده به تیوری ویژه‌یی نیاز نداریم؛ زیرا عین پرنسیپها را میتوان در رابطه با سلوک‌هرکسی، چه نورمال‌چه عقب افتاده وچه به جلوافتاده، به کار بست. بنا بر این، تیوری سلوک تکامل روانی عبارت از ماحصل تعامل در میان سلوک شخص منحیث یک سیستم کار گزار بیولوژیکی‌ورخداد های‌محیطی است . بنا بران، از این تیوری‌چنین مستفاد میشودکه عقب افتاده گی نتیجهٔ شرایط و اوضاعی است که رشدراههای بر خورد مؤثر با محیط را سد میشود، یا به حد اقل میرساند و یا در آن تأخیر وارد میکند .

شخص گذشته ازآنکه یک سیستم کلی کار گزار بیولوژیکی میباشد، سیستم پیچیده‌یی به حساب میرودکه سلوک مختلف را به نمایش میگذارد و در محیط خود تغییراتی ایجاد میکند . اضافه براین، او منبع انگیزه‌ها ست - انگیزه‌هایی که سلوک خودش وهم سلوک دیگران را دربرابرخود متأثر میگرداند. خصوصیت دیگر میرساندکه شخص بخشی ازمحیط راباخود حمل میکند واین واقعیتی است که این نوشته برآن روشنی بیشتر خواهد انداخت.

همین که ازرویدادهای محیطی سخن میزنیم ، هدف همان حادثاتی است که واقعاً به سلوك شخص پیوند دارد . این تعریف معمول از محیط نیست که اذعان میدارد: « محیط مجموعه‌یی از اشیا و تأثیرات پیرامون و یاشرایط بیرونی‌است.» دراین‌تحلیل ،که محیط بارخداد ها مرادف واقع میشود، تنها به انگیزه‌هایی ارتباط میگیردکه بتواند با سلوك شخص پیوسته گی حاصل کند .

تیوری سلوك، اصطلاح محیط رابه یک گونهٔ دیگر هم به کار میبرد. محیط به شرایط اجتماعی ، فرهنگی‌وفزیکیی اطلاق میشودکه برزنده‌گی شخص اثردارد. این شرایط آن گونه که به تیوری سلوك مربوط میشود فقط قسمتی‌ازاصطلاح‌محیط را تشکیل‌میدهد. کتگوری دیگر ، یعنی‌محیط بیولوژیکی نیزچنین‌موقف دارد.محیط بیولوژیکی ،که‌شخص‌دایماً همراه‌باخود دارد وآن را باخودحمل‌میکند، ازانگیزه هایی ساخته شده است که ازساخت اناتومیکی وعملکرد فیزیولوژیکی خود وی‌منشأمیگیرد.

شخص به اصطلاح نورمال، درطی عملیهٔ رشد فرصتهایی به‌جهت تماس بارخدادهای محیطی به دست می‌آورد. درجه ومقداربهره‌یی که شخص‌مزبورازاین امکانات نصیب خود میسازد، در فرهنگ مربوطه‌اش کمابیش مرسوم ومعمول است. مضاف برآن ، ساختار اناتومیکی وعملکرد فیزیولوژیکی اوقناعت بخش‌است وبه اندازه وسرعت معمول راه نضج‌وپخته گی رادنبال میکند؛ ولی برای شخص عقب افتاده، شرایط اجتماعی، فزیکی وبیولوژیکی مساعدت نمیکند ، بل این برخورد سودمند به حداقل میرسد. علاوه برآن،مؤثریت چنین تماسها دراکثر حالات هیچ است.

کمیت وکیفیت فرصتهای تماس درجهٔ رشد رامعین میسازد. هرقدر این مجالها محدود باشد، عقب افتاده‌گی نیز به همان شدت جلوه‌گر میشود. بنابراین ، آن عواملی که رشد را مختل میسازد ویا تأخیری درروند آن ایجاد میکند ، موضوع اساسی قابل مطالعهٔ آن دانشمندانی است که به تیوری سلوکی عقب افتاده‌گی گرایش دارند. دراین مبحث عوامل مذکور ازنگاه:

(۱) ساختار های اناتومیکی و عملکردهای نابه هنجار (غیرعادی) فیزیولوژیکی ، (۲) سوابق ناکافی‌تقویه وتشخیص ،(۳) تقویهٔ ناسودمند سلوك نامطلوب ،(٤) انگیزش وتحریک شدید انزجار انگیز مورد بررسی قرارخواهندگرفت. به منظور وضاحت بحث ازهریک ازچهارکتگوری ذکر شده به تنهایی صحبت میشود؛ چه درواقع هرکدام آن ازطریق‌بسیارپیچیده یکی بادیگری درحال تعامل اند.

اناتومی و فیزیولوژی :

کسی که ازنگاه بیولوژیکی نابه هنجار باشد، قابلیتهای جوابی او، که ماهیت واوج گیری شرایط تحریک کننده رامتأثر میسازد ، رنگ تغییر گرفته است وچون نابه هنجاریهای بیولوژیکی ازمعتدل گرفته تاحد افراطی وشدید موجود است ، پس تأثیر آن برتکامل فیزیولوژیکی به نوبهٔ خوداز بینتیجه بودن تاریانبخش بودن دامنه پیدا میکند.

این معلوم است که عکس العملها دربرابر منبهات از نقص درکار اعضای جوابی بدن وسیستمهای هماهنگ کنندهٔ داخلی، مانند سیستم عصبی مرکزی متأثر میگردد. چنانکه طفلی که یک جزء اناتومیکی و یا عملکرد فیزیولوژیکی را ، که برای ابراز یک عکس العمل ضروری است، نداشته باشد هرگز نخواهد توانست عکس العمل مزبور را بیاموزد . طفلی که فاقد تار آواهاست نمیتواند همه گونه آواز های لازمهٔ سخن گفتن عادی را به در آورد ، اما شاید بعضی عکس العملهایی را که هدف معیین را برآورده سازد، (ازاین دیدکه آن عکس العملها محیط رابه عین وجه متأثرمیسازند) یاد بگیرد .

ولی این مشخص نیست که آیا انگیزه یی که مقدم بر یک عکس العمل واقع میشود، نیز ازاین نقص بیولوژیکی به گونهٔ نامطلوب متأثر میگردد و یاخیر ؟ هرگاه آن مهارتهای انسان که به جهت ادارهٔ بدن وحرکات لازم است، تکامل نیافته باشد، تعداد ونوع انگیزه های فزیکی واجتماعی قابل استفاده به جهت تماس نیز محدود میشود. تحدید در حرکت وجنبش سبب میشودتانمونه های مکرر سلوکی ثابت، انباشته گردد. طفلی که به اصطلاح به پشت خوابیده است، تنها انگیزه هایی را تجربه میکندکه دربالای اوقرار دارند ویا درخطوط دید او آورده میشوند . درحالی که اگروی ازیک پهلوبه پهلوی دیگر دور بزند ویابنشیند ، باانگیزه های بیشتر دریک محدودهٔ وسیعتر برخورد میکند. به عین وجه، کودکی که میتواند براشیا قبضه وتسلط داشته باشد، وباآن سرگرم شود، نسبت به طفلی که هنوزهم مشغول کسب حاکمیت وهماهنگ ساختن وظایف اعضای بدن خود میباشد ازنگاه تجربه درموقف به مراتب بهتری قرار دارد. طفلی که خود میتواند آزادانه گشت وگدارکند درمقایسه باطفل عقب افتاده یی که برای چنین حرکات باید دست نگر وامیدوار به لطف دیگران باشد به اوضاع تازه بیشتر اندر میشود وتجارب بیشتر میاندوزد. نقص بیولوژیکی در طفل سبب میشودکه نتواند به برخی انگیزه ها دسترسی داشته باشد ویا اینکه این توفیق باتأخیر حاصل آید.

انتظار و طرز دید دیگران نیز مورد دیگری است که انگیزش یک طفل معیوب را محدود میسازد. اگر سمای جسمی وقیافهٔ یک طفل مرغوب نباشد، ممکن است دیگران ازنز دیک شدن به اوامتناع ورزند ویا زود اورا ترك بگویند ویا اینکه اصلاً اورا در نظر نداشته باشند واین حالتی است که منتج به تحمیل محرومیت مزایایی از انگیزه های اجتماعی برعیب جسمی میگردد. مزید برآن، والدین طفل معیوب، نسبت به او توجه و غمخواری کافی ولازم را ندارند، سطح آمیزش اوبا خواهران، برادران واطفال کوچه وهمسایه پایین است وبالاخر، اگر این طفل مکتبی هم باشد، برخورد اولیای مکتب، همصنفیها ومعلمان نسبت به اونه چنان است که بادیگران میباشد .

روابط اجتماعی محدود ویامبتنی بر امتناع وحود داری، طفل رااز برخوردهای اساسی عقلانی واجتماعی که ازطریق مردم تأمین میشود، به دور نگه میدارد. مثلاً سلوك پیچیده یی چون تفکر به گونهٔ انتزاعی وياحل مسایل در مراحل نهایی دورهٔ طفولیت انکشاف میکند و این هم تنها هنگامی که کسانی موجود باشند تاانگیزه های لازم راترتیب وتنظیم کنند(مسایل راطرح کنند ويا از تشابهات واختلافات اشیا سخن برنند) ، عکس العملها را تحریک نمایند(پرسشهایی نمایند وبرای حل آن ایماها واشارات فراهم بسازند) ودر برابرپاسخهای ارائه شده عکس العملهای مناسب نشان دهند (پاسخهای صحیح راتأیید نمایند وطفل رادر تصحیح جوابهای نادرست کمک کنند) . تعاملات وبرخوردهای بیشماری نظیراین درزنده گی روزانهٔ هر طفل درخانه، در همسایه گی و در همه جا رخ میدهد. به همین نهج ، رشد مناسب طرحهای سلوك هیجانی نیز درپهلوی اقتضاات دیگر بارمند تجربهٔ مکرر برخوردهای اجتماعی مانند توجه، تقدیر، پاداش وعلاقه مندی به سلوك مطلوب میباشد.

عیب ساختاری وعملکرد بیولوژیکی یک حقیقت زنده گی است. اطفالی که بااین عیب گرفتار اند، ازنگاه رشد درموضع عقب افتاده گی قرار میگیرند، ولی مسألهٔ مهم این است که عملیهٔ رشد آنان باید تاحد امکان به جلوبرود واین چیزی است که روانشناسان درپی تأمین آن برای اطفال معیوب اند.

تقویه وتشخیص :

تقویه اصطلاحی است که تعریف وتوضیح آن به گونه یی که قناعت هرکس راحاصل کند یک اندازه مشکل است. تقویه تقریباً با پاداش مترادف میباشد. دراین جاهدف از تقویه عبارت ازآن حادثهٔ انگیزهٔ محیطی است که بعد ازیک عکس العمل واقع میشود واحتمال وقوع عین عکس العمل رادر

آینده بیشتر میسازد. سلوکی که دربرابر چنین انگیزه حساس‌است به‌نام سلوک‌عملی یاد میشود و سلوك کلامی، حرکتی، اجتماعی، ذهنی وهیجانی همه را دربر میگیرد .

انگیزه‌یی که بعد ازسلوك عملی واقع میشود به نام « حادثهٔ‌انگیزه یی » یاد میگردد؛ بدین جهت که بروقوع یک تغییر قابل ملاحظه ، تأکید صورت گیرد . این تعبیر چیزی به حادثه می‌افزاید . (مثلاً طفل ازمادر خود آب بخواهد وآن ر ا حاصل‌بدارد). حادثات‌انگیزه یی که‌سلوك عملی را تحکیم میبخشند به نام « انگیزه های تقویه کننده » موسوم بوده عملکرد تقویتی دارند .

تقویه به تنهایی وجداازحادثات دیگر وقوع نمییابد، به واقعات دیگری حا د ث میشو د که شرایط افزایش ویاکاهش دراحتمال وقوع سلوك عملی راایجاد میکند. دراین‌رابطه خصوصاً آن حادثات انگیزه یی اهمیت ویژه دارند که درست درلحظهٔ قبل از ابراز عکس العمل تقویه شونده وقوع مییابند.اینهاراانگیزه‌های‌تشخیصی میگویند؛ زیراعلایمی‌راتهیه‌میدارندکه‌شخص‌رابه‌ابراز سلوك قابل تقویه سوق میدهد. بنابر این، انگیزه های تقویه کننده وتشخیص‌کننده یکی بادیگری وابسته‌گی وپیوند دارند.

یک انگیزه میتواندهر دو وظیفه راانجام بدهد، یعنی‌میتواندهم‌تشخیصی باشدوهم تقویتی. لبخند مادر را مثال‌می‌آوریم. وقتی‌طفل یک‌عکس‌العمل‌مطلوب رادرجریان‌صرف‌غذابه‌روی دسترخوان خانواده‌گی‌نشان میدهدومادر رضایت‌خودرااز طریق لبخندابرازمیدارد، احتمال این که آن عکس العمل بازهم واقع شود، زیاد میگردد. دراینجالبخند نقش تقویتی دارد واما اگر درموردی لبخند ، طفل رابه‌آغوش مادر میکشاند ، دراین صورت لبخندمحیث انگیزهٔ تشخیصی عمل کرده است .

به صورت عموم، درجهٔ پیشرفت طفل درجهت به‌میان‌آوردن ذخیره‌یی ازتشخیصها و حتی مهارتهای حرکتی به چهار مورد آتی بسته‌گی دارد : (۱) تعداد و نوع فرصتهایی راکه دیگران خصوصاً والدین از طریق عمل‌خود برای طفل‌مساعدمیسازند، (۲) مشخصات اشیای‌فزیکی، (۳) خصوصیتهای ساختاری اناتومیکی و عملکرد فیزیولوژیکی طفل و (٤) وضع صحی و پخته‌گی او. باید انسانها را بذخیرهٔ معتنابه مفید اجتماعی ، ذهنی و حرفه یی به‌بار آورد، یعنی سلوك که به درجهٔ عالی قابل تقویه باشد؛ ولی‌ازطرف‌دیگر، محیطی که زمینهٔ‌تقویه، تشخیص‌ورشدسلوك پیچیدهٔ

حرکتی وکلامی را محدود میگرداند، باید اطفال منسوب به آن محیط ازنگاه تبارز سلوك اجتماعی قابل استفاده، در وضع نا مطلوب قرار داشته باشند .

بنا بر استنتاجهایی که از پرنسیپهای سلوکی به عمل آمده است سه دسته از حالات وجود دارد که در آن این گونه سلوك نا مناسب به ظهور میرسد : وقتی تقویه ها بلاخص تقویه های اجتماعی ناکافی وضعیف باشند ؛ وقتی تقویه موجود نباشد و یا به گونهٔ نا معین و نا مشخص صورت گیرد و سرانجام وقتی برنامه برای رشد مهارتهای و تشخیصهای اساسی در دسترس نباشد و یا درست تنظیم نیافته باشد. درپایان بر هریك ازحالات مذکور روشنی بیشتر انداخته میشود.

تقویه های نا کافی وضعیف: د ربرخی ازخانوا ده ها خصوصاً د رآ نجا که والدین و دیگران (بنا برهرعلتی که باشد) جز رفع نیاز های بیولوژیکی طفل ، او را به اصطلاح به حال خودش رها میکنند ، تقویهٔ ناکافی و ضعیف است و طفل به عقب ا فتاده گی کشانیده میشود . سلوك اجتماعی و کلا می طفل، ازعدم تقویه ویا تقویهٔ قسمی شدیداً متأثرمیگردد . والدین را میتوان مهمترین منبع تقویهٔ سلوك مذکوردرمراحل ابتدایی دورهٔ زنده‌گی طفل دانست .

شواهد موجود میرساند که عین عملیه ها و شرایطی که باعث ایجاد نا به سا مانیها در سلوك یك طفل میشوند، بسه همان سان رشد او را نیز متأثر میگردانند. نا توانی در استقرار سلوك که طفل آن را به منظور مقابله با اوضاع موجود فرا گرفته است، سرانجام سبب از بین رفتن آن سلوك میشود. مضافاً، این حالت طفل را تا بدان جا میکشاند که در آموختن سلوك تازه در موقف نا مطلوب قرار میگیرد. سلوکی که یادگیری آن مستلزم عکس العملهایی ازنوع ناپدید شده است. رشد کلامی دراین راستا بهترین نمونه ومثال است. چون سلوك کلا می اساس پیشرفت در رشد عقلانی، اجتماعی، هیجانی و حرکی را تشکیل مید هد ، بنا برا ن ، تقویهٔ ناکافی سلوك کلامی در مرا حل ابتدایی موجب عقب افتاده‌گی در ساحات متذکره میگردد.

بسیاری از اطفال عقب افتاده نا هنجاریهای سلوکی دارند و همهٔ اطفالی که با مشکلات عمیق سازشی گرفتار اند ازنگاه رشد پیشرفت نداشته اند .

در این جا از یك حالت دیگر که باز گویندهٔ ایجاد تقویهٔ ضعیف اجتماعی است، سخن میگوییم و آن نمای جسمانی« قیافهٔ» طفل است که گویا مورد پسند دیگران قرار ندارد. چنانکه قبلاً اشاره

رفت ، یک ساخت به خصوص بیولوژیکی میتواند بـه فقدان تماسهای اجتماعی و تجارب اشیای فزیکی منجر شود و نتیجه آنکه طفل غیر جذاب و زشت کمتر میتواند چنا ن مجا لها یی را حاصل کند که از طریق آن با انگیزه های تقویتی و تشخیصی پیوند بر قرار شود .

تقویهٔ نا مشخص یا فقدان تقویه : یکی از راههایی که سلوک (بلاخص سلوکی که تنبیهات ضعیف حسی و اجتماعی آن‌را به پانگه داشته است) میتواند ناپدید شود، همانامتوقف ساختن تقویه است . واین عملیه به نام « اطفا» یا خاموش شد ن سلوک (عکس العمل) یادمیگر دد ، گفته میتوانیم که اطفا نمیتواند از تقویهٔ ناقص (قسمی) ناسی شود. اشیای فزیکی و تعاملات اجتماعی پر اگنده‌بسیاری را میتوان حساب کرد که هر کدام آن سلوک را پابر جا نگه میدارد (تبسم ، اشارهٔ سر ، حرکت‌چشم و غیره). معهذا اگر یک خانواده در حال مبارزه با انواع مشکلات خانواده‌گی باشد آن فامیل نمیتواند تعاملات اجتماعی و یا اشیای فزیکی را به منظور تقویهٔ سلوک تهیه ببیند .

ارائهٔ تقویه ها به صورت نا مشخص نیز میتواند سلوک را از انکشاف باز دارد و یا اینکه آن‌را تضعیف کند. در مواردی که در خانواده ، یک طفل بیمار و یا معیوب وجود دارد، این مسأله به گونهٔ مشخص قابل درک است. والدین بنا بر نگرانی ، ترحم و یا هر احساس دیگری که نسبت بـه طفل دارند از مواظبت و مراقبت او لحظه‌یی هم باز نمیایستند و البته‌این خدمتگراری بدون قید و شرط هم صورت میپذیرد .آنان میکوشند تا هر احتیاج وخواستهٔ طفل را با صرف نظراز اینکه معقول ویا نامعقول است به جا آورند. این‌طفل وقتی بدون دلیل وعلت وموجبه‌یی چیغ برآورد، والدین احضار میشوند، که آنان از طریق این عمل‌خودچیغ‌کشیدن او را تقویه مینمایند. یا اینکه وقتی مثلاً او غذای خود را بر گرداند (استفراغ کند)آنان اصرار میوررند تا به اصطلاح لقمهٔ دیگری بر دارد و آنگاه که او بخواهد کسی در نزدش باقی بماند این خواسته هم بـه جا آورده میشود. چنین طرز برخورد ها سرانجام سلوک کنجکاوی و تجسس طفل را تضعیف میکند و عواقب آن برای طفل خیلی نا مطلوب هم خواهد بود. در ذیل از عواقب احتمالی مزبور سخن میزنیم :

رشد ناقص مهارتها : اگر طفل موقع نیابد و یا بسیار کم اتفاق بیفتد تابا اشخاص و اشیا تجربه وتعامل‌کند در آن صورت این مجال برایش‌میسر نخواهدبود تا آن گونه سلوک قابل استفاده‌یی را کسب و حفظ نماید که از طرق عملیه های تقویه استحکام یافته باشد. سلوک قابل استفاده ، شامل

مهارتهای ادارهٔ بدن، مهارتهای دست، خزیدن، راه رفتن، دویدن، خیز زدن، لغزیدن، بالاشدن، کلمات، جملات وعبارات را با آوا ساختن و ارتباط بخشیدن کلمات گفتاری و نوشتاری به اشیا، رمزها و کلمات دیگر میباشد.

در برخی از حالات، قیود ومحدودیت سبب میشود که رشد طفل به عقب افتد، حالات مزبور عبارت اند از:

(۱) وقتی باطفل طوری برخورد صورت گیرد که گویی نا به هنجار و یا بیمار مزمن باشد. در یکی از مطالعات نادر آزمایش، وقتی والدین یک دختر چهار ساله در برابر او از شیوه های بسیار ابتدایی وبه طرز کودکانهٔ تربیتی استفاده کردند، این نحوهٔ بر خورد سبب گردید که طفل مذکور سخن زدن را یاد نگیرد و با چنان عدم هماهنگی حرکتی بدن گرفتار آمد که وقتی میخواست از جا حرکت کند در هر بار باافتیدن ولغزیدن همراه بود.

(۲) وقتی والدین شیوه های غیر عادی ومربوط به طرز شخصی شان را در تربیهٔ طفل به کار اندازند: در یکی از گزارشهای کلاسیک در ارتباط به این وضع، او مادر کر ولالی سخن به میان آمده است که طفل خود را در حالت تجرید و دور ازتماس دیگران نگاه میکرده است. به صورتی که این مادر با طفل خود جدا از بقیهٔ اعضای فامیل در یک اطاق تاریک به سر میبرده است. طفل مزبوروقتی به سن شش ونیم سالهگی رسیده بود تنها از طریق اشارات وبه در آوردن آواز های عجیب میتوانست با مادر خود مفاهمه کند واین در حالی بود که شنوایی نورمال به نظر میرسید. طفل نسبت به دیگران خصوصاً مردان احساس خشم وترس نشان میداد وعکس العملش در برابر اشیا غیر عادی مینمود. چنانکه وقتی یک توپ در مقابل او گذاشته شد آن را به صورت نفر مقابل حواله کرد. درجهٔ رشد ذکاوت وپیشرفت اجتماعی او نیز به همین قیاس درسطح بسیار ابتدایی باقی مانده بود.

(۳) وقتی محیط از نگاه وجود افراد برانگیزنده و اشیای سر گرم کننده خالی باشد: یک محیط اجتماعی غیر متکاثف نه تنها دفعات وقوع انگیزه های تقویه کنندهٔ اجتماعی را کم میسازد، بل فرصتهایی را که یک طفل باید از طریق آن در فعالیتهای پلان شده سهم بگیرد، نیز محدود میگرداند. اگر قرار باشد طفل مهارتهایی را فرا بگیرد و یا به دانش و معلومات خود بیفزاید پس باید به جهت بوآورده شدن این مأمول... مردمی در پیرامون او قرار داشته باشند. مردم از لازمه های فراهم

گردانیدن محیط به منظور نشوو نمای خوی، عادت و مورال اند و بالاخر، مردم اند که زمینهٔ فرا گرفتن ارزشها، علایق و نگرشهای مناسب جامعهٔ مربوط را تأمین میکنند و سر انجام،
(٤) وقتی عناصر لازمهٔ فزیکی نظر به شرایط واحوال اجتماعی واقتصادی موجود نباشد.

تقویهٔ سلوك نا مطلوب :

بعضاً عقب افتاده‌گی از جهتی بروز میکند که سلوك نا مطلوب تقویه شود. طبیعی است که هیچ پدرو مادری آرزو ندارد تا شاهد رشد سلوك نامطلوب در طفل خود باشد؛ ولی سلوك مذکور فقط از جهتی تبارز میکند که والدین آن‌را نپسندیده‌اند و با این ظن‌که توجه به آن‌موجب ردایش میگردد، خویشتن را مصروف آن سلوك ساخته‌اند، بیخبر از آنکه در دراز مدت، هم‌سلوك نامطلوب مذکور وهم سلوك توجه وسرگرم بودن والدین با آن هر دو تحکیم بیشتر میابند. اعمال و برخوردهای والدین طفل را به صورت مثبت تقویه میکند وعملی‌که سبب به تأخیر انداختن آن سلوك نامطلوب میشود، والدین را به گونهٔ منفی‌تقویه میبخشد. مثال این جریان را در طفلی که خواسته‌های خود را از طریق خشم و غیظ به دست می آورد میتوان مشاهده کرد. والدین چنین یك طفل در واقع با شرایطی که غیظ را ایجادکرده است، نوعی سارش کرده در نتیجه این سلوك را تقویه کرده‌اند. واین احتمال هم بعید نیست که والدین مزبور به منظور خاتمه دادن به آن سلوك ناپسند وحتی هوشدار دهندهٔ طفل تسلیم شده باشند. بنا برآن، عکس‌العمل آنان غیظ را در طفل تحکیم بخشید ه اینکه طفل در همان لحظه سلوك مذکور را خاموش گردانیده تسلیم طلبی والدین را تقویه نموده است.

آنچه در بالا گفته شد روند تخنیکی تقویهٔ سلوك نا مطلوب است ؛ ولی سوال این است که این وضع چگونه میتواند با عقب افتاده‌گی در رشد ارتباط بگیرد؟ جواب این است که در قدم اول سلوك نامطلوب نحوهٔ اساسی عکس‌العمل طفل است. اگر چه طفل پیوسته چیغ میکشد و غیظ وخشم را به نمایش میگذارد، نمیتواند در آموختن سلوك مطلوب اجتماعی و یا تربیتی قدم مؤثری بردارد. اضافه برآن، تربیت رسمی و یا غیر رسمی هم نتیجهٔ چندانی نمیدهد . این طفل نمیتواند خویشتن را مدت نسبتاً طولانی به کاری سرگرم بسازد و یا توجه خود را به امری معطوف نگه دارد و حتی یك حادثهٔ کوچك غیر تقویتی، مثلاً تصحیح یك اشتباه ناچیز سبب میشود تا سلوك دوری جویانه

و انزجار انگیز را نشان بدهد. در یکی از مطالعات بالای یک طفل منزوی و عقب افتاده، که در سنین قبل از دورهٔ مکتب قرارداشت، روانشناس مجبور گردید تا قبل از تربیهٔ مجدد وی سلوک دوری جویانه را تضعیف ویا خنثی بسازد. ازطرف دیگر، سلوک نا مطلوب سبب میشود که دیگران از طفل بیزاری نشان بدهند و بدین صورت طفل مزبور نتواند فرصتهای مناسب تعاملات اجتماعی و حتی تربیتی را حاصل دارد واین به نوبهٔ خود رشد سلوک او را به عقب نگه میدارد. اطفال ودیگران او را زشت و بدخو تلقی میکنند و وتقریباً غیر قابل آموزش خوانده میشود و چنین طفل خود را درست در موقعیتی میابد که یک طفل معیوب در آن قرار دارد .

تحریک شدید انزجار انگیز :

نوع دیگر برخورد که موجب عقب افتادهگی در عمل رشد میگردد به نام تحریک احتمالی شدید موسوم است واین به هردوحالات، یعنی تنبیه شدید به منظور از بین بردن یک سلوک به خصوص وهم به جراحات ناشی ازآن مثلاً در هنگام تداوی اطلاق میشود .

تحریک انزجار انگیز نتایج متنوعی را به دنبال دارد. نخست اینکه این تحریک میتواند سلوک فعلی را از پیشرفت باز دارد و سلوکی راکه مقدم برآن واقع شده است، سرکوب کند. اگر تحریک معتدل باشد سلوک سرکوب شده شاید مجدداً تظاهر نماید. جرح سطحی عینک را وفقط چنددقیقهیی میتواند طفل را از حرکت باز دارد؛ ولی اگر سرکوب ساختن سلوک بسیار شدید باشد، سلوک مربور برای مدتهای طولانی بار جلوه نخواهد کرد . چنانکه با استناد به راپورهای مستند کلینیکی وقتی والدین غیر نورمال ویامست، طفل خود را بیرحمانه تنبیه کرده اند آن طفل تا چندین سال از حرف زدن باز مانده است .

ثانیاً موضع و صحنهیی که تحریک انزجار انگیز در آن صورت میگیرد خود انزجا را نگیز میگردد، یعنی اوضاعی که قبلاً وجههٔ مثبت ویا خالی از تأثیر به خصوص داشت، حالا زشت وترس آور تلقی میگردد. مثلاً وقتی طفل ازبالای اسپ موردعلاقه اش بهزمین پرتاب شود، عکس العملهای بعدی او دربرابر حیوان با ترس همراه نخواهند بود. از بین بردن چنین یک انگیزه نوعی تقویت منفی است به این صورت که تمایل به جهت دوری جستن و امتناع از مقابل شدن با آن وضع وياشي استحکام میابد (اگر طفل بالای اسپ قرار داده شود و او گریه را سر بدهد و بنا بران، دیگر از این عمل

پرهیز صورت بگیرد ، در این صورت سلوك گریستن تقویه میشود و ترس از اسپ و اشیای مربوط به آن همچنان باقی میماند .)

اذعان به این امر مشکل است که کدام دستهٔ سلوك ازطریق تقویهٔ منفی قوام میگیرد، ولی این معلوم است که سلوك امتناعی دامنهٔ تعاملات موجود وقابل استفاده برای طفل را محدود میسارد. در بسیاری ازحالات تعاملاتی متوقف گشته اند که برای رشد ضروری بوده اند (مثلاً حرف زدن)، یا آن وضع وحالتی که طفل نتوانسته درآن قرارگیرد، جزء اساسی محیط تربیتی بوده است (مثلاً موجودیت پدر) ، وگذشته ازهمه انگیزه ها وعکس العملهایی که مستقیماً در تعامل انزجار انگیز دخیل بوده‌اند به این طریق حصلت انزجار انگیز را کسب کرده اند

ثالثاً، انگیزه های انزجارانگیزشاید واکنشهای فیزیولوژیکی را تحریک کند(مثلاً ترشحات معده دربرابر انگیزه های ترسزا) که دراین صورت عملکرد بیولوژیکی مختل میگردد وتوانایی و ظرفیت بالقوهٔ طفل به جهت تعاملات مفید تضعیف میشود

مآخذ و سر چشمه ها

Rothstein, J.H. **Mental Retardation,** 2nd. ed., Sydney: Holt, Rinehart and Winston, Icn., 1971

Luria, A. **The Mentally Retarded Child,** (English translation by Robinson and Kirman), N.Y.: The Macmillan Co., 1973

Koch, R. and Dobson J. **The Mentally Retarded Child and His Family,** N.Y Bruner/Mazel, Publisher , 1971

Telford, J. **The Exceptional Individual: Psychological and Educational Aspects,** New Delhi: Printice-Hall of India, Pvt. Ltd ., 1968

Bijou, A. The Mentally Retarded Child, (Readings in Psychology Today) Del Mar: CRM Books, 1968

داکتر دولت محمد لودین

لیکسیکه او فرازیولوژی

لیکسیکه او لیکسیکولوژي

(لومړی برخه)

۱ـ داخبره چی لیکسیکه څه شی دی او فراز یالوجی څه ته ویل کیږی ددغی څیړنی دلوی عنوا
په څیرو لیکل شوه. لیکسیکه او فراز یالوجی دژبی دجوړیدو دیره مهمه برخه گڼل کیږی او هغه څوا
چی دژبی علم یاپه بله وینا دژبپوهنی سره مینه لری هغه لپاره په دی برخه کی معلومات ترلاسه کو
دیرپه زړه پوری گڼل کیږی. لیکسیکه اوفراز یالوجی که څه هم په خپلوکی دڅینوارخونوله مخ
نژدی والی لری خویوشی نه دی، یوله بله پوره توپیرلری، چی په خپل‌خپل ځای کی به‌یی بیلابې
توپیرونه ترومه وسه څرگند کړل شی.

لومړی‌دلیکسیکه اولیکسیکولوجی په باره‌کی په‌لنډ ډول‌ضروری معلومات‌وړاندی‌کیږی، وروسـ
ددغی څیړنی اصلی برخی چی « دلغاتو دمعناوو ډولونه » نومیږی په باره کی یی لږو ډیر معلوما
وړاندی کوو، بنایی په دی برخه کی معلومات مینه والوته په زړه پوری اوسی.

لیکسیکه څه شی‌ده؟ لیکسیکه او دانگلیسی ژبی« Vocabulary » (۱) یوه معنی لری. لیکسې
د یونانی ژبی له دغو لغوی واحدونوڅخه منځ ته راغلی ژبنی اصطلاح ده:

۱- Lexikos : شفاهی، ۲- Lexis : لغت.

پخپله لیکسیکه پهدی دول تشریح کیږی: دژبی تولو لغاتو یابه بله وینا دژبی تولی هغی قاموسی پانگی ته ویل کیږی، چی دټولنی په ټاکلی ټولنیز- اقتصادی جوړښت کی یی لری، پههغه وخت کی دبدلون سره مخامخ کیږی چی هماغه ټولنیز- اقتصادی جوړښت دتولیدی، کلتوری، علمی اونورو پرمختیا موندنیپه سبب و اوړی، یعنیبله ټولنه چی دپخوانی دوری څخه پرمختللی وی منځ ته راشی یاداچی دنوی پرمختللی ټولنیز- اقتصادی جوړښت درلودونکی وی. (۲) لیکسیکولوجی څه شی ته ویل کیږی.

دغه اصطلاح چی هم په پاس عنوان کی راغلی ده په باره کی یی لند معلومات په دی دول دی .

لیکسیکولوجی له دغو دوولغوی واحد ونوڅخه جوړهشوی ژبنی اصطلاح ده:

۱- Lexikos - لغوی، ۲ Logos- زده کړی .

لیکسیکولوجی د ژبپوهنی هغه څانگه ده، چی لیکسیکه ترڅیړنی لاندی نیسی.

لیکسیکولوجی دخپلی دندی له مخی په دغه دووبرخوویشله شوی ده :

۱- تاریخی، ۲- تشریحی.

تاریخی لیکسیکو لوجی دژبی دقاموسی پانگی منځ ته راتگ دپرمختیا په حالت کی یی څیړی.
تشریحی لیکسیکولوجی دژبی په اوسنی حالت کی دلغاتومعناوی، سیمانتیکه، دقاموسی پانگی حجم اوجوړښت، دلغاتودسبک خصوصیات اوداسی نور څیړی. (۳)

سیمانیتکه څه شیته ویلکیږی؟

د ا دیونانی ژبی د (Semantikos) - نښا نی کو و نکی په معنی ا صطلا ح څخه ر ا غلی ده او اوس دغه دویمعناگانی لری.

۱- دژبی، دیلاپیلو لغاتو اودلغاتو دبرخومعنادرلودونکی خوا،

۲- دسیماسیولوجی په معنا.

سیماسیولوجیهم دیونانی ژبی دسیما سیا اولوگوس څخه راغلی اصطلاح ده او په دی دول تشریح کیږی: دادژبپوهنی هغه څانگه ده چی دلغاتومعنا گانی اوددغو معناگانو بدلونهترمطالعیلاندی نیسی اوڅیړی یی . (٤)

دپورتنیوټولو تشریحاتوسرهسرهلیکسیکهاولکسیکولوجیپهلنداود راغلیتعاملسرهسمپهدیدول معنا کیږی:

۱ـ لیکسیکه ـ لغات ، ۲ـ لیکسیکولوجی ـ دلغاتوعلم یالغت پوهنه . (۵)

دلغت معنا اودلغوی معناوو ډولونه :

په ژبه کی هرلغت پرته دلغوی معنا څخه نوری خواوی هم لری چی په پای کی لغت دلغوی معنا درلودونکی شوی دی. دلغت نوری خواوی دادی :

۱ـ دلغت غږیزه خوا : په دی کی دهماغه لغت ټول غږونه چی ټاکلی لغت ورڅخه جوړ شوی دی را ځی .

۲ـ دلغت مورفولوجی خوا : په دی کی دلغت هغه ټولی معنا درلودونکی برخی را ځی چی د مورفیم په نوم یادیږی.

کله چی دژبی دهرلغت غږیز اومورفولوجیکی اړخونه بشپړشوی اوسی نوبیایی معنا تر کتنی او پاملرنی لاندی نیول کیږی. له دی څخه څرگنده شوه چی هرلغت دغه دری دکتنی وړ اړخونه لری ۱ـ دلغت غږیز جوړښت ، ۲ـ دلغت مورفولوجیکی یاپه بله وینا صرفی بڼه ، ۳ـ دلغت لغوی معنا دلته دموضوع سره سم لغت ددریم اړخ یعنی لغوی معناله مخی یی څیړو دلغت دلغوی معنایعنی څه؟ دلغت لغوی معنا په حقیقت کی دلغت دغږیز جوړښت اوشی یاپدیدی ترمنځه تناسب دی. کله چی یولغت اوریده کیږی یایی لیکلی بڼه لیده کیږی نوپه دی وخت کی د اوریدونکی یالیدونکی په ذهن کی هغه شی یاپدیده مجسم کیږی چی په دغه لغت باندی نومول شوی وی . یا په بله وینا د زیاتر واصلی لغاتو لغوی معنا دعینی پدیدو ، شیانو یادشیانو دطبقو هغه تفکری انعکاس (شکل) دی ، چی فعالیتونه ، خصوصیات ، مناسبات اوداسی نور اړخونه یی ورباندی څرگند یږی .(٦)

دلغاتوپه معناگانو باندی دپدیدو اوشیانو ټولی نښی نښانی نه منعکس کیږی بو ازی هغه نښی نښانی یی ورباندی څرگندیږی چی نومول شوی پدیده یاشی ورباندی دنورو پدید واو شیانو څخه توپیر کړای شی. دمثال په ډول که څوك ووایی : «دایوه مرغی ده». دلته دمرغی دلغت معناچی دنورو لغاتو دمعناوو څخه چی ورباندی څرگند یږی داسی شکل منعکس کیږی : دا داسی ژوی دی چی بڼکی ، وزر ، مښوکه اوځینی نوری ځانگړی نښی نښانی لری اوپه دی باند ی د هغوساکښو څخه چی دغه نښی نښانی نه لری توپیریږی. (۷) په ژبه کی ټول لغات دلغوی معناوو درلودونکی نه دی لکه امکانی لغات ، ادات اوندائیه لغات چی دپیښو اوشیانو سره یوځایه په مستقیم ډول اړیکی نه لری نو دلغوی معناوو درلودونکی

لغتونه دی. دغه ډ و ل لغات هم معناوی لرئ خو ددوی معنا گانی داصل یاخپلواکو لغاتو د معنا۔ گانو سره توپیر لری. ځکه په ناخپلو اکویا مرستیالو لغاتو باندی بیلا بیل احساسات دخبری کوونکی او واقعیت ترمنځه اړیکی اونور ور واقعیتونه څرگندیږی. (۸)

خپلواك اومرستیال لغات یوتربله څه توپیر لری ؟

په پښتوژبه کی‌هم دځینو ډیرونوروژبو په شان لغات دکلام دتوکوله مخی په دوو ډولویا دوو ځانگوویشل کیږی چی یو ډول ته یی خپلواك اوبل ته یی مرستیال لغات ویل کیږی.

خپلواك یامستقل چی داصلی لغاتوپه نوم یادیږی هغه لغات دی‌چی کوم شی ورباندی ونومول شی، لکه: هلك، میز، کور، اوبه، ډو ډی اوداسی نور یا داچی دشیانو نښی نښانی اوځرنگوالی ورباندی ونومول سی. لکه سکلی، اوی، سپین، شین اونور. یادشیانو شمیر ور باندی یاد شی لکه: دوه، دری، نه، لس اونور، یاورباندی فعالیت وښودل شی لکه: لیکل، لوستل، زده کول، خوړل او داسی نور، یاد فعالیتونو نښی ورباندی ونومول شی لکه: ژر، ورو، مینه اونور.

مرستیال یاکومکی لغات هغه دی، چی دخپلواکو لغاتو اوجملو ترمنځه دا ړیکو پیداکولو په برخه کی مرسته کوی، لکه: زه‌له ننگرهار څخه راغلم، احمد پوهنتون ته رانغی، ځکه چی ناروغ و.

دلته(د، څخه، ځکه، چی) مرستیال لغات دی .

دلغاتو دغه دواړه ډولونه(خپلواك اومرستیال) هریویی دکلام یوتوکی‌پوری‌اړه لری لکه په دی ډول :

۱ـ زده‌کړی، ښوونکی، ښوونځی، پوهنځی، پوهنتون اونور په اسم پوری اړه‌لری .

۲ـ ښکلی، لوی، سپین، شین اوداسی نور په صفت پوری اړه لری.

۳ـ یو، دوه، دری، لومړی، دویم، دریم اونور په عدد پوری اړه لری.

٤ـ زه، ته، هغه، مونږ، تاسی، هغوی اونورپه ضمیر پوری اړه لری.

۵ـ لوستل، لیکل، ویل، چښل اوداسی نور په فعل پوری اړه لری.

٦ـ ښه، ساته، دلته، هلته اونورپه قید پوری اړه لری.

۷ـ د، په، پر، تر، له، بی مخینه یاپرید لوگونه گڼهل کیږی .

۸ـ لره، له، ته، پسینه، یا پسلیلو گونه دی.

۹ـ مه، نه، ادات دی، چې لومړی یې د نهی او دویم یې دنفی ادات دی.

۱۰ـ ربط: که، مگر، او، کنه، که څه هم.

۱۱ـ ندا: واه، وخ، واوا، اها، اه، وا، ا، او، ای ...

په پورتنیو ډولونوکې دکلام دغه شپږ توکې (اجزا): اسم، صفت، عدد، ضمیر، فعل اوقید خپلواك لغات دی چې دجملې ارکان ورځخه جوړیږی اونوردغه څلورتوکې: مخنینه، پسینه، ادات اوربط مرستیال لغات دی، ځکه چې دجملې ارکان ورځخه نه شي جوړیدای: «ندائیه» نه په خپلواکو اونه په مرستیالو لغاتوکې راځي. (۹)

اوس چې دخپلواکو اومرستیالو لغاتو په باره کې څه ناڅه دضرورت ور معلومات وړاندې شول نودلغوی معناپه باره کې نوری څیړنې په دې ډول لیکل کیږی.

لغوی معناگانې په درې ډولوویشل شوی دی. چې هره یوه یې ځان ته موضوع گڼله کیږی لکه

۱ـ مخامخ یانومییزه معنا؛ ۲ـ فرازیالوجیکی اړونده معنا؛ ۳ـ نحوی شرطی معنا. دمخامخو یانومییزومعناگانو درلودونکو اصلی لغاتو مثالونـه دادی: قلم، ښکلی، لیکـلی اونور هغه څه چې په لومړی لغت(قلم) پوری اړه لری دشیانو په ډله کې راځي، ددوهم لغت (ښکلی) معنی دځرنگوالی په کټه گوری کې راځي اوددریم لغت (لیکل) معنا دفعالیت ځرگند وی ده. په دې ډول دخپلواکو لغاتو معناوی په حقیقت کې دعینی نړی دشیانو اوپسینو انعکاس دی چې انسان دهر لغت دغږ په اوریدو یاد لیکلی بڼې په لیدو دعینی نړی سره اشنا کوی. همداسبب دی چې دمترقی ایډیالوجی پوهانو ژبې ته دلغاتو ځخه جوړه شوی ژبې ته په خپل ځای کې پام وراړولی دی او په باره کې یې داسې ویلی دی: « دتولید طرزپه وروستی تحلیل کې دژبې دپرمختیاپه اساس کې پروت دی ژبه په عین حال کې دخلکوتولیدی، اقتصادی، سیاسی، ایدیالوجیکی مناسباتو، کلتوری ژوند اوداسې نوروسره مرسته کوی اود تولوتولنیزو پدیدو سره متقابلې اغیزی لری. (۱۰)

۲ـ فرازیالوجیکی ارتباطی معنا: دادلغت هغه لغوی معنادهچې دلغاتو په کلک ترکیب کې یې ځای نیولی وی. هغه خپلواك لغات چې په دغه ډول ترکیب کې یې ځای نیولی وی خپله خپلواکې یې دلاسه ورکړی وی او اړیکې یې دنوروپه ترکیب کې دننه لغاتو سره ډیری نژدی اومحدودی وی.(۱۱) فرازیالوجیکی ترکیب دورځنی ویناییز ترکیب سره توپیر لری. نوځکه خپلواك لغات په ویناییز ترکیب

کی خپله خپلواکی په بشپړ توگه ساتی ، مگر په فرازیالوجیکی ترکیب کی خپله خپلواکی له لاسه ورکوی لکه په دغه فرازیالوجیکی ترکیب کی چی خپلواکو لغاتو خپله خپلواکی له لاسه ورکړی ده او په گډه دیوی بلی معنا درلودونکی شوی دی : «په وچ متهٔ ماتول» ـ تنها به زور بازو دشمن را شکست دادن ـ (۱۲) دلته که څه هم (وچ) ، (متهٔ) ، (ماتول) دهغو لغاتو په ډله کی راځی چی دپوره تنیو تشریحاتو له مخی خپلواك گڼل شوی دی ، خو معنایی چی بل ډول خصوصیت غوره کړی دی . نو ځکه دغه ډول لغوی معناته فرازیالوجیکی ارتباطی معناویل کیږی.

۳ـ نحوی شرطی معنا : دادلغاتو هغه معناگانی دی ، چی په تنها کلی قرینه کی یی لری. (۱۳) په دی برخه کی هغه لغات چی لفظی تجانس لری را اوړای شولکه : لور (طرف) ، لور (داس). که وویل شی : ریدی په کوم لور ولاړ ؟ دلته څرگنده خبره ده چی دقرینی له مخی د «طرف» معنا لری ، که وویل شی : د لو گر ی چی لو دلاسه نه کیږی لور په لوته تیره کوی . په دغه متل کی دقرینی له مخی « لور » معنی « داسی » ده ، همداسبب دی چی دغه ډول معناگانوته نحوی شرطی معناگانی ویل کیږی.

لغت دژبی دلغوی اوگرامری واحد په ډول :

لغت چی دوبنا اساسی واحد دی نو د ژبپوهی دبیلابیلو څانگو له خوا ترڅیړنی لاندی نیول کیږی. لغت دخپل هغه بنسټیز اهمیت په سبب چی په ژبه کی یی لری دغږ پوهنی ، لغت پوهنی ، گرامر او دژبپوهنی دنورو څانگو له خوا مطالعه کیږی .

دلغت اهمیت ته په دی ډول یوه لنډه کتنه کیږی :

لغت پوهنه دلیکسیکولوجی داصطلاح څخه منځ ته راغلی اصطلاح ته دلغت دعلم په معنی . دلیکسیکولوجی اصطلاح دیونانی ژبی له دغو دوو توکو څخه منځ ته راغلی ده :

لیکسیس (Lexis) اولوگوس (Logos). دغه دواړه توکی لا په لرغونی یونانی ژبه کی دلغت په معناو ، نو که ددغی معناله مخی دلیکسیکولوجی اصطلاح وژباړونو داسی وایو : لغت دلغت په باره کی یا علم دلغاتو په باره کی ، چی اوس ور ته ژبپوهنه ویل کیږ ی. دلته دلغت اهمیت له دی څخه څرگندیږی چی په لرغونی یونانی ژبه کی هم دڅیړلو موضوع او هم هغه علم چی موضوع څیړی دواړو په لغت نومول کیدل .

لغت که دکمیت اوکیفیت له مخی وکتل شی ، نو په باره کی یی داسی ویل کیږی :

لغت د ژبی ډیر وړوکی ثابت واحد دی ، ژبه چی دگډون وسیله ده نو دالغات دی چی ژبی ته

بی ددغه دول خدمت کولووسه ورکړی ده چی دگډون پیداکولو ونده تر سره کړی یا په بله و ینا دخلکوترمنځه دافهام اوتفهیم دوسیلی په ډول کار وکړی[4]. له‌دی څخه څرگند یزی چی ژبه دلغاتو څخه جوړه شوی ده .

لغاتوته چی وکتل شی نوپه لغاتوکی دخپلی ژبی گرامرشته ، ځکه هرلغت دخپلی ژبی‌دگرامری اصولو سره‌سم جوړ شوی ، اوپه ژبه کی پرته دژبی دگرامری اصولو لغات نشته ، همدارنگه د ژبی لغات دغزونو دټاکلی نظم اوترتیب له مخی منځ ته راغلی دی نو ددغی ویناله مخی ویل کیږی چی په لغاتوکی هم گرامرشته اوهم په کی غزونه ، یاداچی که لغات نه وی نونه گرامر شته اونه غزونه. یاپه بله وینا لغات پرته له گرامر اوغزیزسیستم څخه نشته. همدارنگه پرته له لغاتو گرامر اوغزونه هم نشته، حود لغاتو دتوولی ریانوالی په دی کی دی چی هم په گرامر اوهم په‌غز پوهنه مونږ دلغاتو گرامری بڼی اوغزیز جوړښت یی ترکتنی اوڅیړنی لاندی نیسو .

دلته له دغوتشریحاتو څخه جوته شوه چی په گر ا مر اوغږ پوهنه باندی هغه څه څیړل کیږ ی چی هغه دلغاتو حصوصیات گڼل کیږی ، نوځکه ژبه داسی‌به گڼله کیږی‌چی دگرامر وڅخه جوړشوی ده اونه داسی‌گڼله‌کیږی چی دغږونو څخه منځ ته راغلی ده ، بلکه دهغه څخه منځ ته راغلی ده چی په هغه کی هم گرامری بڼی پرتی وی اوهم غږیز ترتیب ، چی هغه لغات دی نوځکه ویل‌کیږی چی ژبه دلغاتوڅخه حوره شوی ده ، یاداچی ژبه چی ده دلغاتوژبه ده.

دلغاتوارزښت له دی څخه هم څرگند یزی چی د ماشومانو دژبی پرمختیا د لغوی پانگی په ریاتوالی کی ده ، هرڅومره ضروری لغات یی چی زیات زده وی په هماغه اندازه یی ژبه ز یاته اوښه زده وی. همدارنگه بهرنی ژبی چی زده کیږی نود ضروری لغاتودیادولوله مخی زده‌کیږی دلغاتو غږیز خاصیت اوهمدارنگه دلغاتو غزیز ا بدال لپاره داارتیا لید له کیږی چی دغږ پوهنی په واسطه ترڅیړنی لاند ی ونیول شی .

له‌پورتنیو تشریحاتو څخه، څرگندیږی ، چی دژبی په لغاتو گرامر اوغږونوکی لغات دژبی‌اساسی برخه تشکیلوی اونور دواړه یادلغاتو غږیزخصوصیات یاغزیزبدلونونه یاگرا مری جوړښت اویا گرا مری بدلیدنی گڼل کیږی .

هغه وخت چی دغږ پوهنی په واسطه کوم غږیز قشر ترڅیړنی لاندی‌نیول کیږی ، نوهغه جوت

غږونه (واولونه) اوجوت مل غږوته (کنسونینتونه) ور باندی یوله بله توپیریږی چی لغت جوړوی، همدارنگه هغه هجا ور باندی په نښه کیږی چی فشار ورباندی راځی او همداسی نور.

دگرامر له مخی چی لغات مطالعه کیږی نوداور باندی څرگندیږی چی کوم لغت دکلام په کوم توکی (جزء) پوری اړه لری اوداهم دگرامری معنی اودگرامری بڼی له مخی توپیریږی چی هر لغت دکلام تیاکلی توکی ته منسوب کړشی همدارنگه په جمله کی دلغت رول، چی داټول دلغت دلغوی معناپه بشپړ ولوکی مرسته کوی. (۱۵) لغت چی دلغت پوهی په واسطه تر څیړنی لاندی نیول کیږی نوپه دی برخه کی دلغت دوه ځانگی حپل چوپړ ترسره کوی لومړی که لغت د تشریحی لغت پوهی په واسطه ترڅیړنی لاندی نیوه کیږی نود عه پوهنه هرهغه څه چی د لغت معنا پوری اړه لری ټول ترمطالعی لاندی نیسی لکه .

دمعناگانو دولونه یی‌تشیتوی، دلغت د استعمالید وسیمه دسکڅ نسی‌نسایی اوداسی‌نوریی‌سنی، د تاریخی لغت پوهی په واسطه دلغت پیداکیده سیمانتیکه (معنا) یی‌داستعمالیدوسیمه یی دلغت سکی‌اریکی اوداسی نور د ژبی دپرمختیا موندبی په بیلابیلو دوروکی ترمطالعی‌لاندی نیول کیږی.

کله چی‌ټولنه دپرموختیاپه دوره کی‌وی ژبه هم ورسره‌سم په هماغه تناسب دپرمختیا درلودونکی کیږی. دژبی پرمختیا موندبی پروسه کی دژبی زیات لغات خپلو معنا ووته تعبیر ورکوی، دلغاتو دمعناودغه تغییرپه دوو ډولووی، یاداچی‌لغت دپخوانی مفهوم په ځای دبل مفهوم درلودونکی‌شی لکه په پښتو ژبه کی «مخکس» چی دمشر اوسرکرده په معناو، اوس د پیشا هگڅ په معنادی یاداچی یولغت دهما غه پوشان غږیز جوړښت سره دځومعنا وودرلودونکی کیږی ، لکه «سرتیر» چی د غه معناگانی‌لری: ۱ـ زړور، ۲ـ د خپل هیواد سره دصاد قانه سپیڅلی مینی‌درلودونکی ، ۳ـ سرباز هغه ځولڅ چی د خپل گران هیواد د د فاع او د دښمنانو له شره ژغورنی لپاره دو سله والو ځواکونو په لیکوکی ولاړوی .

دلغاتو گرامری معناگاني او لغوی معناوی یوتر بله ډیری کلکی اړیکی لري ، که دکوم لغت

لغوی معنا تغیرومومی نو زیاتره داسی هم کیږی چی گرامری معنایی هم په خپل پخوانی حال پاتی

نه شي اوو اوړی، لکه: د« سرتیر» لغت چی د زړور په معنا وی نوپه دغه وخت کی د گرامری معنا

له مخی «صفت» گڼل کیږی، که « سرباز » معنا شی نو د دغی لغوی معناله مخی یی گرامری معنا

«اسم» گڼله کیږی یا دا چی د دغی وروستی لغوی معنا په سبب د کلام داسم په توکی کی راځی.

لغوی معناگاني یوازی دنوبو گرامری معناگانو په پیدا کیدو باندی اغیزه نه کوی، بلکه دنړی لغوی

معنا دمنځ ته راتگ په سبب نوی لغات پیدا کیږی، لکه د «پت» دلغت دمعنا دتاریخی پرمختیا په سبب

دغه دوه لغاته پیدا شو ل : ۱ـ پت : عزت ، ابرو ، ناموس ، ۲ ـ پت : د وزواوپسونو د اوږدو

ژغنو اووړ یو لاندی هغه نرمی اوپستی ژغنی او وړی چی پټوان او څادرونه ور څخه جوړ یږ ی .

داسی هم وی چی لغت یوازی یوه یوه لغوی معنا ولری، دغه ډول لغاتونه دیوی معنا درلود ونکی

لغات ویل کیږی، داسی هم وی چی یولغت دڅو لغوی معنا وو درلودونکی وی دغه شا ن لغا تو نه

ډیر معنایيز یاډیر معنا لرونکی لغات ویل کیږی. (١٦) (نور بیا)

مآخذونه

١ـ او. س. اخمانووه، دلینگو لیستیکی اصطلاح گانو قاموس، دوهم چاپ ، مسکو ، ١٩٦٩.

٢ـ دبهر یو لغاتو قاموس ، دی. و. لیوخین او پروفیسور ف. ن. پتروف په ایډیت ، څلورم چاپ ،

مسکو ، ١٩٥٤ :

٣ـ ن.س.والگینه، د.ی. روزیتال، م.ی. نومینه، و. و. څبوکیویچ، اوسنی روسی ژبه مسکو،

١٩٦٦، ١١ مخ .

٤ـ دبهرنیو لغاتو قاموس و گڼ: دوهم مأخذ .

٥ـ که.۱. لیدیف ، ل.س. یاخیوبچ ، زوم ، کالینینه ، روسی پښتو قاموس ، دوهم چاپ ، مسکو ،
۱۹۸۳ .

٦ـ یو. س. ماسلوف ، دژبپوهنی مقدمه ، مسکو ، ۱۹۷٥ ، ۱۱۲ مخ .

۷ـ اوسنی روسی ژبه ، وگڼ : دریم مأخذ ، ۱۱ مخ .

۸ـ هماغه مأخذ :

۹ـ ی. م. پولیکنه ، ی. ب. زخاوه ، نیکراسووه ، دروسی ژبی د ر سی کتا ب ، څلورم چاپ ،
مسکو ، ۱۹٦۸ .

۱۰ـ د.ی. چیسنه کوف ، تاریخی ماتریالیزم ، دوهم چاپ ، مسکو ، ۱۹٦٥ ، ٤٥۷ مخ :

۱۱ـ اوسنی روسی ژبه ، وگڼ : ۳ مأخذ ، ۱۲ مخ .

۱۲ـ دزیری جریده ، ۲٥٤٦ پرله پسی گڼه ، دریم مخ .

۱۳ـ اوسنی روسی ژبه ، وگڼ : ۳ مأخذ ، ۱۲ مخ :

۱٤ـ ا.ا. ریف ماتسکی ، دژبپوهنی مقدمه ، څلورم چاپ ، مسکو ، ۱۹٦۷ ، ٥٤ مخ.

۱٥ـ اوسنی روسی ژبه ، وگوری : ۳ مأخذ ، ۱۳۰ مخ .

۱٦ـ هماغه ، ۱٤ مخ .

ليکوونکی : ليونيدليونوف
مترجم : زرين شاه «ظفر خيل»
مأخذ: د Sputnik مجله، ۱۹۷۹، پنځمه گڼه

د شکل او معنی په باره کې خبرې

« سری کلکو مغزو او غټو ژړونوته اړه لری ځکه موز حېل کوچنيان
دسياری په جنجالی سيمه کی پر بز دو.... » ليونيدليونوف .

نامتو شوروی ليکوال ليونيدليونوف په راتلونکی می May کی اتيا کلن شو .

دده دکار مهم ټکی اکثر د شوروی دتاريخ عمومی پيښی دی: دمث ترونی، عل اوسوت Sot او د روسيی ځنگلونه د ده غوره آثار دی. د ده ډ رامی د « چپاوونه » او طلايی شوی گا ډی دی چی د ډيرو مهمو تغييراتو سره اړخ لگوی. خود ليونوف شهرت يواری په ډرامو او د ناولونو په ليکلو پوری محدودنه دی. هغه د مبلغ په حيث داوچت نوم خاوند دی. د ده لس جلد « کليات » په مقالو او بيانيو باندی دك ډ ی .

د سپوتنيك مجلی د ليونيدليونوف هغه لکچر دو باره خپور کړ چی د « شکل اومعنی » تر عنوان لاندی يی په کال ۱۹۶۳ کی په لينګراد کی د يورپ د ليکوالو د ټولنی هغی اسامبلی ته لوستلی چی د نا ول په پرابلمونويی بحث کاوه که څه هم د دغی ليکنی د خپرونی انگازی له هغه وخته تر اوسه پوری څه سری شوی غوندی دی خود ليکوال اصلی مفکوره چی په هغه وخت کی بيان شوی دنن ورځی سره هم بی ارتباطه نه بريښی .

شکل او معنی

دالومړی ځل دی چی زه ديورپ دليکوالود ټولنی په مجلس کی گډون کوم خوزه دلته هغه په نښه شوی ټکی وړاندی کو م چی د ليډونکی په وسيله داد نبرگ Edinburgh په تير ميټنگ کی

په نښه شوي دي . ددغو تکیوترورانده کولو وروسته بهزه درروسبکوبو په ډیر و معمولي مفکورو تینگار وکړم ،...

...چې تل له یوه وخته تربله وخت پورې داپوښتنې کیږي چې مینه څه شی ده، مور دڅه دپاره ژوند کوو، انسان دڅه شي دپاره دی؟ په دې ادبي انجمن کې په پورتنیو پوښتنو باندې بحث شوی. زماپه نظردا دول پوښتنې ځوابونوته اړه نه لري، بلکې باید دهغې خواخوږي تشخیص او اتکل وشي چې له‌دې ډول پوښتنو څخه باید جوړه شي. زه باور لرم چې ددوی دهغې کمزورۍ درجه بیان کړه چې دمعاصر وواقعیتونوسره‌یې اړخ لگاوه، چې هغه دمنځ ته راعلیو تحریکونودرواني غړندیتوب یابل هرراز سستوالي عامل ویرووتکي نړیوال کلچردی. دپخوانیو لویولیکوالو په منځ کې توانمن لیکوال بالزاك Balzac په داسې سنجونو حپل وخت نه دی ضایع کړی. دوی د حپل فطري ذکاوت دپاره په خپلولاسونو دتعذیې مواد برابر کړي دي، نه یې شپه کتلې نه‌ورځ، اودخپل وخت له ډیر وغتهوغتهو څنډونوسره‌یې مبارزه کړې ده. دوی دخپل پراخ سالم ژوند لاربوونه کړې ده که چیرې دوی دمینې سره‌مینه لرلې ددوی دکار او زیارنتیجې به تل‌ترتله ښکلې اوپه زړه پورې نه وای دهلکانویاکوچنیانوغږ هغه وخت‌په سرې ډیربه لگیږي چې دوی‌په خپل‌وارسره‌بشریت ته غوره خدمتونه وکړي ... نوله کومې‌منبع څخه حرکت پیل کړوچې هرشی دناول اوانسان دپاره دتاریخ په دې مخصوصه مرحله کې‌دوړتکې اوپوره وي؟ آیا هیڅ شی له‌نظره پټ نه دی، پاته چې برالا او جوت یې کړو، هیڅ شی ارزښتمن نشته چې دهغه دپاره مبارزه‌وکړو؟ آیا رانلونکې ډیره لپاره‌ده‌او هغه ځولك ښه دی چې تراوسه نه‌دی زیږیدلی ؟

یاپه بل عبارت، زه‌غواړم چې دناول څخه دفاع وکړم. زه دکار هغوتهولو سامانوته په درنه سترگه گورم چې داوږدې مودې دپاره استعمالیدل، دوی دانسان‌دخلاقیت‌منوونکي نوکران وو، دلاس دحرکتونو دپاره‌یې دمنې ور خدمتونه کړي دي. زه دهغوخنجرو‌له تورتورسره چې دروژنې‌په عادلانه مبارزه‌کې مایت شوي، اودهغوسکنوسره چې دکار په اثربې لاستې‌شوې اودهیرونځې‌دزده کوونکو دساده قلم څوندې قلم چې دلیکلوپه منظور استعمالیده‌اواوس‌چې دکاراماز وف درروزنو اوداستا یوسکې‌په موزیم کې چې په مسکوکې دي دزړه‌له کومې مینه لرم. ایا دا گناه‌نه ده‌چې دا ډول شیان له کرکې نه دباندې وغورځیږي؟ نو که‌چیرې داقلم دنومورې نایغه‌په گوتوکې‌وای اودده‌ژوند لوز د

شوی وای ددی قلم په مرسته به یی دیرنور شاهکارونه منځ ته نه وای راوړی؟ په لنډه توګه‌ویلی شو چی نا و ل داسی غوره ایز ار دی چی په کلتوری تاریخ کی یی په پراخه پیمانه استعمالولی شو. هغه یواز ینی ابتکاری غوره لیکنی چی نهایی‌دراتلوونکی نیمی پیړی‌په‌مو ده کی رامنځ شی د تخیل‌اوذهنی ودی له هدفونو سره‌به ملګری وی اودمغزواو روحیاتودپاره به نوی زده‌کړی له ځان نه سره ولری .

خورالحی چی وګورو څه‌ډول بدلون پیشنهادکیږی؟ نهایی‌چی زه‌بختورنه یم ! nouveauroman (خودهغه رومی غوندی چی نابېره شتمن شوی و) زه هم ژر دموضوع په منځ کی ورګډ شوم، دنا ئخکودموټرسیکل‌غوندی‌چی دخطر په وخت کی په چل سره‌سوکه سوکه‌خپل ځان‌مدارته ورنژدی کوی. ځینی وختونه موټرونه(خوځیدونکی) قدرت مندنه وی اوداد قوی نشتوالی په زیات غور او پیچلو آواز وسره په درواغو داهمیت ورنهیی.

زه اریان یم چی داسپیځلی تازه فورمول شوی جوړښت به لږ غوندی دحقیقتونوله میند لوسره مرسته وکړی اوهغه رول به ولوبوی چی دنه قانع کوونکی زره‌بینی معناودپاره لازم دی اوشکمنو تولنیزو ارزښتونوته به هیجان راوپاروی. لوستونکی کله دا ډول کتابونه لولی چی ددوی روانی‌ارتیا وی نه شی پوره کولی، نودانسانی ارزښت په موجودیت ددوی بایللی باوربه‌بیا نه کړی ورترګوتو اوبیا ددوی دپاره زیاتی مزی اوچرچی اوحتی ډیره‌بده ځیرکی.

که څه هم زموږ اکثریت سالم لوستونکی د ډیر وناامیدیوله امله دکرکی‌سره لاس په ګریوان دی لاهم موږ‌ته سترګی په لاری دی په مینه راته ګوری اوله امیده ډک باورلری چی دا سی یوشی له موږ څخه واوری چی پیداشوی شکونه‌یی لیری شی اودوی ته داسانه ژوند سنلشی .

کله چی یومؤلف ناتوان وی اوبیاله دی څخه و ډارشی چی څرنګه دغه جګړیز دیالوګ‌ته چی له جنګ اوغتو پرهارونوسره مل دی ځان ورګډ کړی ، یاخوکله چی له‌ورځنی‌لوست څخه ستومانه شی ، نودعاج دهډوکو‌دبرج غوندی پناه ځای غواړی ، بیابان‌خوښوی، یابل پټ ځای غوره‌کوی: که‌لیکوا ل دی یوا زیتوب ته خاتمه ورکړی ... په دی ورځوکی تقریباً هرجدی‌فکر کوونکی ادیبه انسان ز یار باسی چی دځان دکوچینی هو ساینی له امله دښکلا پیژندنی نه سمباله ورتیاولری، زه اعتراف کوم چی له هغو څخه یوهم زه‌یم چی دداسی ورتیا وهیله له ځانه سره لرم.

- موږ دلته هغی پوښتنی ته راځوچی داوږدی مودی دپاره به دمباحثو وړوی:

او هغه د هنرمند اوتهولـنی خپل منځی اړیکی دی . د مباحثی مفکـوره به په مشهور د مثال باندی وراندی کرو ، پیشنهاد دونه باید داسی وی چی دا دوه مساوی ارزښتمنی قضیی په مترد دحال کی سره راغوندی کړی : د هملیت Hamlet سلوك باید څرنگه وی؟ ایادی تل دهغه خفگان په حالت پریښودل شی نظرمرینی ته زیات د تپ د بروگالی ، یا برعکس هغه د کلا دیوس Claudius څخه نوره کرکه ونه کړی ، یا تهولی هغه بدی چی دی پکی نغښتی دی ځانه لیری کړی او وروسته دروغی جوړی میخونه په خپلومو را لونو باندی ووهی او دشرعی اوعدلی ریفورمونو لهمخی خپله مځکه کلیوالو بزگرانوته وروښیی ؟ که چیری داپوښتنه تر اوسه په خپلشکل نا حاله پاته نه وای اوحتی په فلمی کیسوکی دغه غیر مساوات اوضدیت پهگوته شوی وای ښایی چی د بشر دوستی روحیه یی پوره پیاوړی کړی وای او ډیری ښی نتیجی به تری لاسه ته راغلی وای ، حال داچی دادپیری دتعجب وړماشین بیگتنی اوله ورانوونکوو نتیجو څخه ډك پاته دی . په روسیه کی دا سی عکس-العمونو ددودله مخی خاص ددر دوړشکلونه لرل ،ښایی علت یی زموږ دقارهیی جغرافیی لوی والی وی ، یا تاریخی اویاد سوروالی اوتود والی بدلونونه یی اوکه ساده ووا یوښایی دیوړپ دپاره زموږ د نجومی راتهنو ، نه درك کیدل وی . ښایی همدا وجه وی چی دتیری پیری دروسیی لویو لیکوالو د ورځی له شرا یطو او حالاتو سرهپه ژوند کی گام اخیستی دی ، مخصوصه مینه یی له وروستنی اوغایوی هدف سره ښودلی او مخامخ یی خپله د سفر بیری بیولی ، دایی په ځای بللی چی دپخوانی روسیی دډیرومخ پرانگشافو سیموله واقعیتونو څخه څه ونه وایی .

دادنبرگ غوندی مؤلف ته اجازه ورکره چی له انسانی تجر بو څخه هرعنوان اومضمون ځانته غوره کولی شی ، او دا دا سی حق دی چی دهغه پر بنسټ د شکمنو مطالبو کتابونه په مختلفو ډولونو منځ ته راځی او انسانی بدی اوریجاری پکښی برملا اوجوتیږی او دیروخت داکوچنیکتابونه لاس په لاس گرځی ، کله کله داکتابونه په ناخبری سره دغه انسانی بدی بیان اووراندی کوی. شهوانی یی لاری له دی جملی څخه ډیر ناوره مضمون دی. په دی برخه کی د تهولو دا انحرا فی میلان دزیږیدواوحنسل دبقا ردونه ده . ښایی چی دا زما نظر له دی مباحثی اودهغو کوچینو کتابونودیی لاری دفهرستونوله مطالبوسره ضد یت ولری چی دادبیاتوپه حاشیوکی موجوددی خوزماگرانو انځیبو[illegible] کاروان په دی گد حاشیوی قلمروکی دننگ په حال کی دی .

د غه خطرناکه تسدریجی وژونکی ساری ناروغی له یوی روح بسلی ته ورځی او چا پیریال په زهرو ککړ وی ، چټل پارازیټ په پاکو شیانو تغذیه کیږی . زه کله چی د Ava Maria (دروم دکاتولیکانو عبادت) په‌مذهبی‌سندره‌غور کوم‌چی‌دبشر لمسوچه شاهکاریوڅخه یو شاهکار دی. نو که زما داناخبری چی دجنت‌په‌باره‌کی‌بی‌ماته کری‌وی‌رښتیاوی‌نو ددی مذهبی سندری‌دمؤلف دپاره باید په همدی‌جنت‌کی‌یوه‌او امه‌چوکی‌وتاکله‌شی‌خوپه‌دی‌وخت‌نوکی‌کله چی زه‌دخپلی‌رادیوپیچ تاوکرم ، په‌ډیره‌ناوره‌بڼه دAvaژباره له ډیروبلودوزخی دوله‌اودنیز وغزوسره‌په‌بده بڼه‌یو ځای اورم چی وزن ځنی حذف شوی دی. سری داسی فکر کوی چی دآواز راساً ددوزخ له کومی کندی څخه راوزی اویا خو د مخکی په مخ د دو زخ له کو می ځانگی څخه بر و د کا ست کیږی . خو دلودیزی نړی له تولوپاکو کسانو څخه یوهم راونه پاریده چی دابی پتی دمباحثی و ر ویولی په هر حال د اتکی دمعاصر عیسو یت د مزو و مذهبی صداقت یوه ښه بیلگه وه . دمریم‌پاکو الی دسوداگرو په وسیله پلورل کیږی! ایاداپه تبوله معنی نه ده چی دلودیز بورژوازی په بشپړه توگه دهری رسوایی‌اجازه ورکوی ؟

زه له تاسی څخه هیله لرم چی ماوبخښی ، په تیره بیاپه دی افراطی‌جگړ ییزه توگه زمادفکر له پلی کیدوڅخه خواشینی نه‌شی.په‌لودیز کی‌یوه‌زړه‌مگر ډیر ښه‌توکه‌شته‌چی‌زموږ په هیوادکی‌هر کوچینی‌شی جدی‌شمیرل‌کیږی دارښتیااویوحقیقت دی چی زموږپه‌هیوادقضاوت تقریباً تل‌د ډیروکوچنیواوکم ارزښت‌شیانوپه‌باره‌کی‌پوره‌کلک‌اوژوره‌بڼه‌لری...خوراځی‌چی‌وگوروورو‌سته‌تر‌هغو ډیر کړاونو‌چی موږ دخپل‌تاریخ په دوره‌کی گا للی دی ، دی حق لروچی دراتلونکی په‌هکله کر‌کجن‌دریغ غوره کړو ، سره له دغوشیانوچی زموږ په مغزوکی راگرځی زه‌غوارم چی ددی اساملی غریوته‌یوه پوښتنه ورا- ندی کرم : دغه تولی شکمنی ځرگندونی دادبی ځیرو‌ناوړتیا او کوچنیتوب جوته وی ،.دگناهو‌نو څپه ،.عصرمی انیتیتونو تیتهو الی ، دزړو‌نارو لیری کول ، چی‌داتولی دفولادو‌تاځرگند‌ونوتسمونو‌په شانه تبولنی نیولی‌دی ، په.دی طلایی عصرکی دعقیدی فساد دانسانی‌ږښتیا وفتح کول‌دی ، فساد له عیب لټونوڅخه بلیږی ، چی دکلا نکاری او شکمنتوب بمه غوره کوی ، ایا داگر‌دی دالسانی‌اریکو دجوړښت ډناامیدی نښی نه دی ؟ اندیوالانو زمانخمین هغه بمه نه لری چی دانجیل دروایت په شان چی کله فساد دمځکی په مخ‌زیات شونو خدای پلکسا دروم (Sodom) نوبجارکی‌الهلیوانی‌بمخ جهد

پرمغ تللي يو اوښهخدمت موکړي؟ ایاداددي دلیل نهدیچي زموږمذهبیون دنړی په شاوخوا کی په
هغی جزا ورکولو باور لری چی دبریښناد غشيپه شان له پا سه راځی ؟ کله چیهیڅ شی دناروغیو
علاج نشي کولای نواوربی کو ی .

په تیروو ختونوکی په زماني دوروکی دتمدن په صحنه کی فساد وده موندلی دخلکوپه منځ کی
استاځی پیدا شو ی دی چی دفساد لمنه ور تړوله کړ ی اووروسته یی لرغوني معنوی قواوی دڅ وند
صحنی نه وردننیکړی دی. دمشعل اوخنجرپه مرسته یی دپاکولوپیل کړی دی. طبیعت موږته ډیر
امیدونه ر ا بخښلی دی او دا هغی شو ی چی بشر ته ا جا ز ه ورکړ ی چی په خپله ځان پوپنا کړی
ا و په ا سا نی لکه ځار و ی مړ ه شي. . . که څه هم ر و میانو د vates کلمه استاځی او یوه
شاعر ته تبلیغ کر ه خوموږتهول غړی په هغه عنعنه پسی نه ولاړوچی اصل اوبنسټ باله کیده ،ربړونکی
یاښایی حتی عذاب کیدل ووخوچیری هم غوره اووړځوابونه ؟

رښتیا زموږ روان زماني دورداسي بریښي چي دمخصوصوبدبينيود پاره ډگرونه نه شته. هرشي
له خپل میل سرهسم زموږ په شاوخوا ځرخیږي. پرمختگ په ښه روغتیاکيده ، نوځکه موږ دژوند
په ډگرکي دآس پهشان په منډ وځغلودمغازودکرکیوشانه شیان موجود دياوله ورايهځليږ ی ، کوڅي
په پليوډكي دي. دسیلانیانو دپاره آرام راز رازترانسپورتي وسايل موجوديدي. په ځوساعتونوکی
الوتکیهغه واټنونهوهي چي مارکوپلو Morco Polo او افانيسي نيکيتين Afanasi Nikitin
په دريوکلونوکي وهلي وو . ځني په مشکله ديوالونه ليدلي شي ځکه دوی په رنگه موادوپلستر شوی
دي. ددی له پاره ډیری لاری پیشنهاد شوی چيدژوند په غږندیتوب بری ومومو ،په موزيمونوکی
ځای نشته چی دوروستي هنر لاس ته راغلی پارچي پکښي کيږ دو او حال داچي مطلقو علوموپهجلا
توگه خپلی ولی دنړی گوټ گوټ ته وغزولي ترڅوداسي شیان پیدا کړی چی دنویو خوندونود پاره
ا ستعمال شي .

خود manometer (دسنجشآله بادوږنو دفشاردسنجشآله) لرزيدونکيلاسونه وگوری چی
د نړی دروانی حالت اندا زه درته بیا نوی دهغو د بروقوی کیلونوتند بوی ترسيږموکيږي چی
ستاسی ترپښولا ندی دی ، هغه مړاوی هوا احساس کړی چی ستا سی پرمخونولگيږي ، دنباتاتو
د کشتونوشکمنی شماوی په غوږوواوری، چی علت یی بوازی د لویووچوبدلون نه دی یانوری
اپتکاری مفکوری اوهمدادول نورشیان ...

تاسي ښايي داپورته ګټمټ تجربه شوی احساس په خوب ليدلوکي وکړی په منده دروازی ته ورځي اوعجيب اوغريب شيان ستاسي په فکرکي دروګرځي اوکله کله ستاسي نفس درتنګ وی او ددی چانس انتظار کاږی چی ستاسي ددرازی په چاك کي پښه درکيږدی نابيره ستاسي تودی کوټی ته دردننی شي.

زه دخپل تمدن دپاره بی‌حده خواخوږی اوزره سوی لرم، اوداپه نړی کی ماته ډيره دنه منلو وړيوه معجزه جوتيږی. رښتيا اجازه راکړی چی‌داسی‌فرض‌کړوچی زموږ دپرله‌پسی‌خطا وو په‌وجه تهولی دامعجزی زموږ له نظره نابيره پټی شي‌اويوازی نړی ديوسمخي بمه‌غوره کړی چی دپالو-لتيک Paleolithic يوه دوره رامنځ ته شي چی دواوروپه توفانوبه پټه اوتياره وی، چی‌دسلوزرو کلونو څخه زيات بشری موجوديت به په دښمنی سره زموږ دهر خوځښت اتکل په ژوره توګه وکړی. لکه څرنګه چی خلك خيال کوی چی موږ له نورو بهتره يو، نوکه چيری داسي يوه لويه سهو منځ ته راشی څه به واقع شي. برخلاف دانجيل دمرغانو، موږ بايد دسبا په باره‌کی فکروکړو.

دمخکنيو انعکاساتوپه رڼاکی څرګند يږی چی دلوديزآزادی دستايلووړوبولوخودابه ګمناه‌نه وی چی‌د راتلونکی حق بايد له پاده وباسو ؟

خوخلك په دا ډه توګه دی ته‌ارزښت‌ورکوی اوهڅي‌کوی چی‌هغه ارزښتونه درك کړی‌چی ددوی دپاره اسانتيا وی برابروی دپرمخ تګ له کاروان سره ځان عيار کړی ، بيا جوړوبی وکړی او دراتلونکی په لويانوکی‌حساب شي اوددرك‌ورله نوښتونوسره غيږه په غيږه شي دغه نوښتونه دنړی دروازه ټکوی، ځواب يی‌سوکه ده خود يوالونه به ونړوی، زه په دی با ورلرم چی لدينه ويره نه‌ده په کار ،ځکه اصلی اعتماد بی اندازی موجوددی. که څه هم په ځينوځايونوکی دی اقدام‌اوس اوس عملی بمه غوره کړی ده.

که چيری بيری له خطرسره مخامخ شي په ضعيفو سپرليو باندی يی دسمندرکړ اوتيريږی، نو څرګنده خبره‌ده چی دوی ناآرام کيږی. نوموږ ليکوالوته په اسانی داا مکان‌راپه برخه د ی چی څرنګه ځينی خلك په داسی شرايطوکی‌خپل کوچنيتوب‌ورپه يادوی اوځينی‌د Coser My lord to Thee عاوی‌لولی ځينی هغو دروته پناه وروړی چی دوی ورسره روږد دی چی دا خرنيو لحظو دپاره ورسره مله شي. طبيعی ده‌چی داټول موضوعات دمؤلف دپاره په روانی بمه کی ګټورمواد دتحفی

په دول برابروي.

خوبايد پوه شوچې په داسې وخت کې مرسته څه شي ده ، ددې پېرې په کابين په قهرمانانو برسيره خلک شته چې دېيرې په غولي لانده شوي د ماشين په کوټه کې له بايلرسره لګيادي ، بدخو يه اوبد ګومانه دي ، له ادبي نکتو اونزاکتو نوبي‌خبره‌دي ، خود بېړې دسپرليو دژ غورلو او دژوندې پاته کيدو دپاره تلاش کوي ، يويوله سرنوشت سره جنګيري ، داعناصرپه خپله لکه شيطان خود اصلاح زيارباسي نه بل شي ، داسري په دې بردې چې د ځنګدن په وخت کې هم خپل بشري درنښت وساتي.

که چيرې موږ په‌دې خپله دنده منګولي‌ولګووهيځ وخت به داسې‌اول منځ‌ته رانشي چې هغه دورځې له غوښتنو څخه بيګانه اوپردې وي. ځوواري په خواداسې په ځاى مرستې دنړې ادبياتو ته ورکړل شوي دي چې په مشکلا تو بري ومومي . زه په داسې هنرباند ي عقيد ه نه لرم چې هغه په اعلاميواو د دولونوپه وهلوسره‌ښوونو ته وراندې‌کيږي په‌هنرکي‌تاسې‌هغه څه‌وړاندې کړې چې‌تاسې ورسره دزړه‌له کومې مينه لرې ،په‌ښه‌توګه سرته ورسوي. دهنر ښه دهنرمند دعملي کار دهد ف له‌مخې تياکله کيږي ، دمرام منبعه يې‌بايد داسې وي چې دهرړوه جدې هنرمند هنري تنده ماته کړاى شي ، ځکه نوبوتل بايد موضوع نه وي ،شراب موضوع وي-هغه شراب چې موږ ليکوال يې په بوتل کې نوړوو .

نوکه دمرام سره‌سم خپل کارپيل کړو،نو موږ به په ادبياتوکې دښايسته هميشه نيو بشري موضوعاتو څخه کناره نه يواو يوازي په د ې لاره تلل دهنرمند ښوغ قا نع کولا ي شي . اوکه کو مه ورځ د ې يورنني‌کارته خاتمه ورکره شي ، وبلي شوچې‌داتراژيدې به دبشريت خاتمه وي،انساني چاپيرياالونه به بي ا تکله پاته شي ، اودا کار به ليکوال له هغې نړې څخه جلا کړي چې دده شا و خوا موجوده ده .

دکتګوريو اوقلمرونو فتح کول به په راتلونکي وخت ،شرته دطبيعت د ګالري غوره کول وي !

م . ع . لبیب

ویژه‌گیهای ترکیب مثنوی «سبعهٔ سیار» نوایی

«سبعهٔ سیار» چهارمین مثنوی «خمسهٔ» امیرالکلام علی شیرنوایی است که به جواب «هفت پیکر» نظامی گنجه یی و «هشت بهشت» امیرخسرو بلخی- دهلوی پرداخته شده است. این مثنوی داستان یک سرگذشت عشقی است و از نگاه ترکیب خود با دیگر مثنویهای «خمسه» (حیرت الابرار، فرهاد وشیرین، لیلی ومجنون وسداسکندری) تفاوت اساسی دارد. «سبعهٔ سیار»، آنسان که‌درادبیات شفاهی مردم، به ویژه درافسانه ها، به نظرمیرسد، براساس اسلوب داستان درداخل داستان آفریده شده است. این مثنوی متشکل است از داستان بهرام ودلارام که حیثیت چوکات یاقالب را دارد و هفت داستان مستقلی که درسلسلهٔ ترکیبی آن پیوند یافته اند.

مثنوی «سبعهٔ سیار» درمیان دیگرمثنویهای شامل «خمسه» دارای پیچیده ترین ساختمان ترکیبی است. این، به ویژه، ازآن جهت است که نوایی دراین اثر تلاش داشت تاپربها ترین افکارخود را در بارهٔ مفهوم زنده‌گی انسان بازگوید، اندیشه هایی درمورد کشورداری مبتنی برعدالت، نظریاتی درباب مناسبات متقابل بین زمامدار دولت ومردم‌ومانند آن را بازتاب دهد. چنان که دیده میشود، مضمون غایوی و فکری این مثنوی به هیچ صورت متجانس وساده نیست.

دراین مثنوی مسایل بیشمار دارای خصلت اجتماعی، فلسفی، اخلاقی وحتی مسایل معیشتی وزنده‌گی روزمره نیز مطرح گردیده است.

درساختمان ترکیبی مثنوی، ازبرخی رهگذر وتاحدی، عنعنه ها وسنن برپا وبرجا درتاریخ

ادبیات مشرقزمین (سنن نظامی، امیرحسرو وشاید هم افسانه های عربی از قماش «هزارویکشب») منعکس گردیده اند ؛ اما درساختار این اثرکه نوایی به تنظیم و انسجامش همت گماشته، اجزاء و عناصری از برتری وتفوق برخوردارهستند که دارای ویژه‌گیهای نوآوری و ابتکار اند ودرست آنها هستند که درتحقق ایدۀ اساسی شاعر نقش تعیین کننده را ایفا میکنند .

تلاش شاعر دربه کاربستن خه وصیتهای ساختمانی انواع واشکال دیگرهنر، چون نگاره گری، معماری وموسیقی درترکیب این مثنوی نقش بس ارزشناک ومهمی داشته است. این چنین، ترتیب و موقعیت هفت کاخ که نمادهایی ازهفت سیارۀ جاودانه درگردش اند ، امکان میدهد تا ایدۀ دینامیک بودن وپویایی زنده‌گی هرچه بیشتر وتمامتر آشکار وچهره گشا گردد. رنگ آمیزی بیرونی و داخلی کاخها با مضمون اساسی امثال حکمت آمیخته، نماد ها یا سمبولسهایی که مربوط هرکدام ازقصرهای تصویرشده درمثنوی است، سازگاری کامل دارد.

وحال باید دید که تفاوت بنیادی مثنوی « سبعۀ سیار » نوایی ار رهگذر ساختمان ترکیبی خود با داستانهایی که در این تیپ سروده شده اند (داستان بهرام گورشاهنامۀ فردوسی ، هفت پیکر نظامی، هشت بهشت امیرخسرو) درچیست ؟

نخست، مثنوی« سبعۀ سیار» نوایی ازلحاظ مسایل طرح شده درآن وسمتیابی بدیعی غایوی خود ازمثنویهای پیشکسوتانش تمایز اساسی دارد، این ویژه‌گی درساختمان ترکیبی اثر دارای اهمیت تعیین کننده میباشد :

دودیگر، اینکه نوایی درسازمان بخشیدن ترکیب مثنوی«سبعۀ سیار» ازآفریده‌های شفاهی مردم اوزبیک بهرۀ فراوان جسته است. درآثارادبیات شفاهی، به ویژه درشکل پذیری انواع داستانها دربارۀ گوراوغلی وهمچنان ساختمان ترکیبی افسانه ها ویژه‌گی ارزشناکی وجود دارد که آن را ترکیب چوکاتگونه ، یاترکیب قالبگر میتوان نامید. براساس این گونه ترکیب ، اثربدیعی به یاری داستان آغازین و همچنان داستان فرجامین ، که حیثیت نتیجه را دارد، تشکل میپذیرد. این دوداستان از بسیاری جهات وظیفۀ پیشگفتار وپیگفتار یانتیجۀ اثرهنری راانجام میدهند. درست درجریان پویش وحرکت دراین چوکات یاقالب است که مضمون غایوی اثر انعکاس مییابد.

داستان مثنوی« سبعۀ سیار» نوایی ازلحاظ ساختمان خود متشکل ازبخشهای زیرین است :

داستان سر گذشت عشق بهرام‌ودلارام که داستان چوکاتگونه‌یاداستان قالبگرمثنوی را میسازد. این داستان دارای تاریخ چند سده پست وتازمان نوایی درزمینهٔ تجربهٔ بارورآفرینشی اندوخته شده، عنعنهٔ ادبی به وجود آمده مراحل معین انکشاف وشگوفانی خودرا پیموده بودکه بررسی این همه ازمجال این کوتاه نبشته بیرون است. باری میپردازیم به این امر که‌نوایی این‌عنعنهٔ ادبی راچگونه به کار بسته است.

نوایی با پیروی از سنت خمسه نویسی چهارمین مثنوی«خمسهٔ» خود را به سر گذشت عشقی بهرام اختصاص میدهد. این داستان رامانند پیشینیان خودداستان- چوکات یاقالبگرمیسازد واما به این سنت ادبی برخورد خلاقانه میکند، خواستهای زمان وخواننده‌گان خود را درپلان نخستین قرار میدهد. وی همزمان بااین که از دستاورد های آفرینشی پیشکوتانش بهره میجوید وآن را ارج مینهد، نقایص وکاستیهای جدا گانه درکار آنان را نیز مورد انتقاد ا صو لی قرار مید هد ومیکو شد تادر اثر خود آنگونه کاستیهارا راه ندهد . ازاین روست که‌مثنوی نوایی درمقایسه باآثار همگون پیشینیانش ارتنطیم بیشتری برحوردار است ورویدادهادر آن به گونهٔ پیگیر و منطقی انکشاف میپذیرند . به‌این صورت، شاعر داستان بهرام دلارام را تا سطح یک داستان سرگذشت عشقی کامل بالا میبرد .

داستان ازتکیه زدن بهرام برسریرپادشاهی آغازمیگردد . وی درآغازکارباعدالت حکم میراند، مردم راشاد وکشور را آباد میسارد؛ امادیری‌نمیگذرد که‌غرق عیش‌وعشرت‌میگردد، دلبسته‌گی مفرط به شکارپیدا میکند وامور دولت رابه‌حال خود رها مینماید.روزی ازروزهادرشکارگاه، مانی‌نقاش‌را ملاقات میکند. درنزد او تصویر دلارام را میبیند ودلباختهٔ وی میگردد. بهرام دربرابر خراج یکسالهٔ ملک ختا د لارام را، که‌کنیز سودا گری ازختاست، ازنزدوی میخرد وبه وصال اونایل‌می‌آید واز جان دوستش میدارد .

باری بهرام عشق وغرور پاد شاهی رااسازش داده‌نمیتواند، د لارام رابه سبب آن که گفته بود مهارت درشکاربسته‌گی به مشق وتمرین دارد.خودبینانه دست‌وپایش‌را بسته دربیابان تنها میگذارد. بهرام به زودی ارکردهٔ خود پشیمان میشود ودر پی جستجو ی دلارام میبر ا ید ؛ اما اثری اروی درنمییابد وبه‌اندوه وآلام هجران مبتلامیگردد.درباریانش برای اینکه بیقراری اورا تسکین بخشند، در پی چاره سازی می‌برآیند وهفت کاخ مجلل بنامیکنند ودختران پادشاهان هفت اقلیم‌رابه نکاح او

درمی آورند، اما هیچ‌کدام از اینها سودی نمیبخشد وحالت اندوهبارشاه بهبود نمییابد. برای آرام ساختن وی هفت پیر دنیا دیده وجهانگشته را ، که هرکدام نمایندهٔ یک اقلیم است ، فرا میخوانند تا آنها به شاه افسانه بگویند.

دراثر هفت داستانی که بهرام از هفت پیرجهاندیده میشنود، دوباره به وصل دلارام نایل میگردد.

در شکل دادن ترکیب مثنوی «سبعهٔ سیار» وچهره گشایی مضمون عاموی آن هفت داستانی که درداخل داستان قالبگر جا داده شده است ، اهمیت به سزایی دارد . هر داستان نه فقط ازآن جهت‌که به مثابهٔ جریان طبیعی مضمون معینی را درخود مجسم میسازد ، بل ازآن رهگذرهم که معنای رمزی ونمادین این مضمون را درخود نهفته دارد ، از اهمیت ویژه‌یی برخوردار است. هر داستان به مثابهٔ نماد چهار معنی را افاده میکند

۱- معنای سیاره	۲- روزهای هفته	۳- علایم رنگها
داستان نخست، کیوان	شنبه	سیاه
داستان دوم، خورشید	یکشنبه	زرد
داستان سوم، مهتاب	دوشنبه	سبز
داستان چهارم، مریخ	سه شنبه	گلگون
داستان پنجم، عطارد	چهار شنبه	نیلوفری
داستان ششم، مشتری	پنجشنبه	صندل رنگ
داستان هفتم، زهره	آدینه	سپید

درنماد مربوط به رنگها ،شاعر بازهم از اسلوب «قالب سازی» استفاده میکند، به این معنی‌که داستان نخست را از رنگ سیاه، که سمبول سوگواری، الم واندوه است، آغاز مینماید وداستان هفتم را بارنگ سپید که نشانهٔ روشنایی و نیکبختی است، انجام میبخشد .

٤- هریک ازهفت داستان اقلیمی ازهفت اقلیم کرهٔ زمین را،که درعلم نجوم باستان اینگونه تقسیم رایج بود، درخود مجسم میسازد. اینک مضمون فشردهٔ آن هفت داستان که شاعر درداخل داستان قالبگر جاداده است:

داستان نخستین، شاه بهرام روز شنبه درکاخ قیرگون، جامهٔ سیاه به‌تن بادختر پادشاه اقلیم هند نشسته می مشکین مینوشد؛ اماصحبت شاهدخت هندی ومی مشکین اندوه والم اورا، که د رهجران دلارام قلبش را فراگرفته است، تسکین نمیبخشد. از این روبه امید این که شاید حال شاه ازشنید ن افسانه بهبود یابد، درباریانش پیرمرد جهانگشته یی‌را ،که ازسرزمین هنداست، فرامیخوانند تابرای شاه افسانه بگوید. پیرمرد دانا داستان شهزاده فرخ واخی کرم پیشه را به شاه بهرام بیا ن میکند :

دراین داستان سه سیمای اساسی– شهزاده فرخ، اخی سخاوتمند وگلچهره– ترسیم میگردند. فرخ جوانی نیکوکار، عادل وصاحب هنرهاست. وی زیبا رویی را درخواب دیده دلباختهٔ اومیگردد و پس ازرنج فراوان به‌وصال اونایل می‌آید؛ اما د رمییابد که گلچهره زن شخص عالی‌همتی به نام اخی است. فرخ بابزرگ منشی خردرا براحساسا تش چیره میسازد واورا به شوهرش باز میگرداند. اخی نیزمرد کرم پیشه وبزرگواری است. هنگامی که بروی روشن میگردد که پریروی دلبرده از شهزاده فرخ هیچ کس دیگری جززن اونیست، برای کامگارساختن فرخ بدون این که اورا ازایـن رازآگاه سارد، گلچهره رابه وی نکاح میبندد . (باری شاعر بامهارت استادا نهٔ خود عفت گلچهره وشرف خانواده‌گی اورا خدشه دار نمیسازد وازموازین اخلاقی هم فراتر نمیرود.) گلچهره زنی و فادار، صداقتمند، باعفت وصاحب خرد است.

داستان دوم، بهرام روزیکشنبه درکاخ زرنگار باجامهٔ زربفت یکجاباپریچهرهٔ رومی،که اوبیز لباس‌زرفام دربرکرده، نشسته‌است وبادهٔ زرحل‌مینوشد وروزرابه شام‌می‌آورد؛ امااز اندوه خاطرش کاسته نمیشود. برای آرامش وی پیرجهانگرد رومی را می آورند، تابه وی افسانه بگوید. پیرمرد داستان سرگذشت زید ذهاب رومی رابه شاه بهرام حکایت میکند :

قهرمان اساسی این داستان، زید ذهاب، مردیست باحکمت، استادی ماهر وهنرمندی چیره دست که هرگونه دشواری راباتدبیر عالمانه حل وفصل میکند. بااین وصف‌او دارای خصا یل ناپسند و نکوهیده، چون خیانت پیشه‌گی، عیاشی وحیله گری نیز میباشد. زیدزرگر ازپادشاه خود بااین قرار که برایش تختی ازطلا خواهد ساخت، زربسیار میستاند؛ امابانیرنگی که شیوهٔ اوست، تخت زیبا یی از نقره تیارکرده روی آن را زرحل میسازد. شاه از آنجایی که اعتمادش برزیدخلل ناپذیر بود، به‌این نیرنگ اوپی نمیبرد. درپایان کاردانشمندان د یگر دربارش وسیله یی میسازند که شاه از

این امر آگاه گردد وزید را درچاه میاندازد؛ امازید با استفاده از هنرمندی خویش از زندان میگریزد ورهسپار دیار فرنگ میگردد ودرآنجا نیز با استفادهٔ ازشیوهٔ نیرنگ، همگان را فریب میدهد وبتهای زرین را ازمعبد فرنگستان به ملک خود می آورد ودگرباره قرین درگاه پادشاه خویش میگردد.

داستان سوم، روز دوشنبه شاه بهرام درکاخ زنگارین نشسته جامهٔ سبز به تن دارد. همدم او ماهرویی است از شهر سبز که باوی ازقدح زمردین بادهٔ سبز رنگ می‌آشامد. شامگاهان پیر دانایی راکه از شهر سبز فرا رسیده است، به حضور شاه می آورند و از وی طالب قصه میشوند. او داستان خود را در بارهٔ سعد آغاز میکند : سعد جوانی است با شهامت و دلیر که با به جا آوردن شرطهای دشوار و موانع دهشتناك بیشمار به وصال محبوبهٔ خود میرسد. او تمام نیروهای دشمن وزنده گی و نیکبختی انسان را نابود ساخته طلسمها را میشکند. دست یاد شاه شهر سبز را از ریختن خون بیگناهان کوتاه میسازد. به این گونه، قهرمانی و شهامت بر دهشت وپستی، تدبیر و خرد بر نیرنگ و جهالت چیره میشود. در داستان قطران زنگی، زال جادوگر سیما های منفی اند که شرو بدی را در خود مجسم میسازند و سیمای حکیم فیلقوس تجسم عقل واندیشه است.

داستان چهارم، روزسه شنبه بهرام گلگون لباس در قصرگلنار با خورشید سیمایی درحریر شفقرنگ بر تخت گلفام تکیه زده ازساغریاقوتین لعل مذاب می‌آشامد. امانشهٔ بادهٔ گلرنگ وهمدمی باصنم گلپیرهن اضطراب خاطرش را نمیزداید و خواب پر در چشمش حلقه نمیزند. شامگاهان پیر دانایی را که از راه اقلیم چهارم رسیده است، به دربار او حاضر میسازند وری داستان شاه جونه و مسعود را به شاه بهرام باز میگوید:

شاه جونه و مسعود، قهرمانهای مثبت این داستان، هردو نیکوسیرت، ستوده اخلاق، کرم پیشه و انسانپرور اند. جونه که شاه اقلیم هند است، با شنیدن آوازه سخاوتمندی مسعود به صورت نهانی به شهر او میرود و مورد اعزاز واکرام بی اندازهٔ او قرار میگیرد. بی آنکه پادشاه بودن خود را آشکارا سازد، با دریافت تحایف و پیشکشهای فراوان از میزبان، به پایتخت خود برمیگردد.

جیپور وبا للو(در بعضی از نسخه ها ماللو) سیما های منفی اند. جیپور، حاکم شهر طراز، شخصی مردم آزار وستمپیشه است. مردم از وی به شاه شکوه سر میدهند وشاه تصمیم میگیرد تا اورا ازحکومت برکنار کند ووظیفه اش را به مسعود بسپارد. جیپور از این امر آگاه میگردد به

یامشورهٔ همکار مکارش باللو درپی از میان‌برداشتن‌مسعود می‌برآید و با به‌کار بردن صد گونه نیرنگ ناجوانمردانه مسعود را به چاه زندان میاندارد و کمر به قتلش میبندد ، اما مسعود به یاری دختر پریچهر باللو نجات میابد و آن دو باهم پا به فرار میگذارند و از تصادف به‌پایتخت شاه جونه‌میرسد. شاه مسعود را باز میشناسد و لطف‌واحسان بیحد میکند. حکومت شهر های « طرار » و درباس را به وی‌میبخشد و دختر نیز با مسعود سعادتمند‌میگردد، جیپور و باللو به کیفر کردار ناشایستهٔخویش رسانیده میشوند. این داستان مانندهمه‌داستانها ی مثنوی نمونه‌یی ازپیروزی نیکی‌بر بدی و چیره‌گی نور بر ظلمت است . در پایان این داستان شاعر انسانگرا بر خورد خوشبینانهٔ خود را نسبت به جهان و زنده‌گی در آن به روشنی ابراز میدارد و با بانگ رسامیسراید که

خوشدورور باغ کاینات گلی

بر چه‌دین یخشیراق‌حیات گلی

ترجمه :

نو گل باغ کاینات خوش است

از همه گل، گل حیات خوش است

داستان پنجم، روز چهار شنبه شاه بهرام در لباس نیلگون در لاجوردین کاخ خود با حوروشی در حلهٔ نیلوفری نشسته از ساغر فیروزه گون بادهٔ ارغوانی میگسارد . شامگاه رهرو جهاندیده یی از راه اقلیم پنجم به دربار او فراخوانده میشود. این‌پیر آگاهدل‌به گفتن‌داستان‌مهر وسهیل‌میپردازد:

مهر وسهیل ار قهرمانهای مرکزی این داستانند. سهیل پسر با شهامت شاه نعمان و مهر محبوبه دختر شاه‌نودر است. نخست، مهر به‌دست‌راهزنی به نام جابر اسیر میگردد. سهیل ، که‌آگاهی‌از این رویداد نداشت، با مال و منال هنگفت به پایتخت شاه نودر- پدر مهر- به راه میافتد؛ اما باد مخالف کشتی او را به بیراهه میراند و بدینگونه او نیز مورد هجوم دزدان دریایی قرار میگیرد. سهیل با رهزنان دلیرانه میرزمد . جابر که نتوانسته بود در نبر تن به‌تن بر او چیره گردد، نا جوانمردانه دست به نیرنگ میزند وکشتی او را سوراخ میکند و سهیل را ، که‌در حال‌فرورفتن‌به‌زیر آب بود، به اسارت میکشد و اندرون چاهش زندانی میسازد. شاه نودر که از اسیر شدن دخترش به دست رهزنان اطلاع حاصل میکند، به اتفاق‌شاه نعمان ، که هنوز از حال فرزندش آگاه نیست، تدارک

سپاه را میبیند و به جنگ جابر میشتابد؛ اما بودر در راه فریفتهٔ شکار میگردد و سمند به دنبال صید میراند و از قشون خود جدا و به دست رهزنان گرفتار می‌آید .شاه نعمان هم که در لشکرکشی تنها مانده بود ، در جنگ شکست میخورد و او نیز به دست رهزنان در یایی میافتد. در فرجام، مهر تدبیری اندیشیده سهیل را از چاه زندان آزاد میسازد. سهیل که جوانی دلیر و رزمنده است، مردانه وار با جابر دست و پنجه نرم میکند و او را از پا در آورده به جای خود چاه نشین میسازد. تمام خز این و دارایی یغمایی او را به دست می آورد و همهٔ زندانیان را آزاد میکند. در این وقت چقدر برایش تعجب آور بود که در میان محبوسین دو پادشاه ، پدر خویش و پدر مهر را باز میشناسد. آنان هم اختیار کشور های شان را به این دو فرزند کامگار میسپارند .

داستان مهر وسهیل که ما به آوردن مضمون فشردهٔ آن بسنده نمودیم و از تجربه و تحلیل آن به خاطر جلوگیری از در از شدن سخن گذشتیم ، بیگمان از بهترین داستانهای « سبعهٔ سیار » است و ارزش عملی آن با در نظر داشت شرایط زمان نوایی به خوبی آشکار است

داستان ششم، بهرام روز پنجشبه در کاخ صندل رنگ نشسته با صنمی که گیسوانش عطر صندل میراگند، می صندل بو می‌آشامد. این بار مسافری که از راه اقلیم ششم رسیده است، داستان مقبل و مدبر را به شاه باز میگوید

این داستان بیشتر و یژه‌گی افسانه‌یی یا خیالی (فانتاستیک) دارد . در داستان دوسیمای با هم متضاد سیمای مقبل و سیمای مدبر ترسیم میشوند. مقبل جوانی راستگو ، نیک سیر ، آزاده و برد بار است. مدبر ، برعکس ، شخصی است دروغزن، آزمند، نیر نگباز و بیحوصله. این هر دو مسافرانی اند که ازباختر به سوی خاور درحرکتند. در راه به سواریهای زیادی برمیخورند. باغرایب گوناگون واسراری شگفتی آور روبه‌رو میشوند . مقبل باسیرت ستوده و بردباری خود در برابر تمام دشواریها پایمردی نشان میدهد وبرهمه مشکلات پیروز میگردد. باری اوبرای رسیدن به‌سعادت ونیکبختی خود مبارزه نمیکند و گویا تقدیر به پاداش خلق نیکو و اطوار پسندیده‌اش او را کامگار میسازد : پریرویی که در عالم رؤیا درچشمه سارطلسم آسادل ازوی ربوده بود، درعالم هوشیاری نصیب او میگردد. مدبر به سبب دروغگویی وبدطینتی به هلاکت میرسد. به این گونه، در داستان خصوصیات تقدیرگرایی (فتیلیستی) به‌چشم میخورد وصرف نظر ازآن این داستان ارزش اخلاقی فراوان دارد .

داستان هفتم، شاه‌بهرام درآخرین روز هفته ـ روزآدینه ـ درکاخ کافوری رنگ برتخت عاج نشسته باماهرویی درحلهٔ سپید شراب ازجام بلورین مینوشد. مسافری که ازراه خوارزم رسیده است، سرگذشت خویشتن ودلارام رابه شاه بهرام قصه میکند.

داستانی که از زبان نمایندهٔ اقلیم هفتم گفته میشود، ادامهٔ داستان قالبگر مثنوی است واز لحاظ ترکیبی آن را تکمیل نموده ویژه گی جدا گانه یی بدان میبخشد، یعنی پیوند عضوی ومنطقی تمام داستانها را، داستان قالبگر استوار میسارد ووظیفهٔ پیگفتار هنری این اثر راایفا مینماید.

سزاوار یادکرداست که هرکدام این هفت داستان، همچون داستان‌اساسی مثنوی دارای ترکیبی چوکاتگونه است؛ اما در این جا از تفصیل آن میگذریم و در آینده گفتاری جدا گانه دراین باب خواهیم داشت.

این‌هفت داستانی‌که بهرام درقصرهای‌مجلل ازنماینده‌گان هفت اقلیم میشنود، سازگارباحالت روانی اوست، حال آن‌که در مثنویهای پیشینیان نوایی بیشتر خصوصیت تفریحی و خوشگذرانی دارد. بهرام به داستان نخستین درقصرسیاه، درحالی که جامهٔ سیاه به تن دارد، گوش فرامیدهد. جدا شدن بهرام ازدلارام وگرفتاری اوبه اندوه وآلام هجران بااین رنگ تعبیرمیشود. وی باز-پسین داستان، یعنی داستان هفتم را درقصر باجامهٔ سپید میشنود، پیرمرد داستانگو که ازخوارزم است خبر ازگمشدهٔ او ـ دلارام ـ دارد، که در نتیجهٔ آن گل امید در باغستان قلب بهرام میشگفد ودلش روشن میگرددکه رنگ سپید تمایانگر آنست.

بدین سان، مضمون غایوی ـ بدیعی مثنوی« سبعهٔ سیار » درساحتمان ترکیبی کامل ودرتعبیر نمادهای بغرج آن ومهمتر ازهمه در جریان بهره جویی از ادبیات شفاهی مردم به روشنی کاملتری بیان وآشکار میگردد. ـ به صورت کلی میتوان گفت که شاعربه خاطر چهره‌گشایی وتحقق بخشیدن

مضمون مرکب وپیچیده، مسایل دشوار وغایهٔ نهادین اثر ترکیبی موافق وساز گاری راکه چند پهلو وچندین‌مدارج، اما دقیقاً سنجیده شده‌است ، برمیگر یندوبااین شگرد به‌نتیجهٔمطلوب‌دست میابد.

مثنوی « سبعهٔ سیار » بازگویندهٔ مهارت آفرینشی نوایی ، از آنجمله توانایی بزرگ ومهارت نیرومند هنری وی دربیان ساده وژرف مضمون باساختن ترکیب بدیعی بغرنج وپیچیده است.

منابع و مآخذ

۱ـ علی شیرنوایی، « سبعهٔ سیار »، ناشر : « ادبیات وهنر » به نام غه‌ورغلام،تاشکند، ۱۹۷۷.

۲ـ ملله یف .ن.م. تاریخ ادبیات اوزبیکی ، کتاب اول، (تاسدهٔ ۱۷م.)ناشر « اوقیتووچی»، شکند ، ۱۹۷٦ . (متن اوزبیکی)

۳ـ کورـ اوغلی، خ. ادبیات اوزبیکی، چاپ‌دوم ، ناشر : «ویسشایاشکولا»، مسکو، ۱۹۷٦ ، (متن روسی)

گل احمد یما

شناخت ادبی یا آموزش و به کارگیری ادبیات

- ۳ -

۲-علم ادبیات یاادبشناسی

ادبشناسی معرفتی است که ادبیات را به صورت علمی تشریح وتبیین میکند . همان قدر که در مبحث ادبیات آموزی، پذیرندهٔ ادبیات محور مبحث شناخت ادبی بود ؛ در ادبشناسی ساختمان ادبی یااثر ادبی وظیفهٔ محوری دارد . ادبشناسی تنها پس ازادبیات آموزی، برای پذیرندهٔ ادبیات دارای ارزش میگردد ؛ درصورتی که کسی دورهٔ مبحث ادبیات آموزی را سپری نکرده باشد، مباحث ادبشناسی، به صورت مباحث تفنتی برای وی محسوب خواهد شد.

مثلاً[۲] برای کسی که اصولاً[۲] به شعر و ادب علاقه ندارد، یااین که شعروداستان را اصولاً[۲] خوانده نمیتواندواز ساختمان بیرونی ودرونی آن اطلاع ندارد؛ سخن گفتن برای وی ازسبک فلان نویسنده یافلان مکتب ادبی، یاهم بحث کردن اززبان شعری فلان شاعریاجهانبینی وافکارشاعرانهٔ فلان شاعر، و را بطهٔ شعر باجامعه و رابطه آن با آفریننده و فلان معرفت انسانی وجزو آن ، کاریست بیهوده . وبیهوده تر این که کسی دورهٔ ادبیات آموزی را به صورت دقیق سپری نکرده باشد؛ قلم رابگیرد، تحقیق ادبی نماید ومثلاً[۲] دربارهٔ یک شاعر واشعار وی تحقیق نماید.

ادبیاتشناسی به مفهوم امروزی، رشتهٔ علمی بسیار تازه است. هرمبحث ادبی، تقریباً زیرعنوان ادبشناسی جای میگیرد؛ به همین جهت میتوان این کلمه رادر دومفهوم عام وخاص به کار برد. درمفهوم عام میتوان آن را معادل عاوم ادبی یا شناخت عمومی ادبیات قرار داد که خود شامل دو

مبحث شناخت ادبی ومبحث آفرینش ادبی است ودرمفهوم خاص، آن را بخشی ازمبحث شناخت ادبی دانست. مادراین مقاله آن را به مفهوم خاص ومعادل علم ادبیات یامعرفت نظری ادبیات به کار برده ایم.

ادبشناسی به مفهوم خاص جستجوی حقیقت علمی دربارۀ ادبیات است، این رشته میکوشد بداندکه ادبیات چگونه است، ازچه عناصری تشکیل یافته، این عناصر باکدام نوع رابطه، باهم مربوط میگردد؛ ادبیات یک زبان باادبیات زبان یازبانهای دیگر چی تشابهات وتضاد هایی دارد. این تضادهایا تشابهات چگونه است، چی عوامل باعث پیدایی آن شده‌است. چی عواملی باعث ترقی ادبیات دریک دوره میگردد وچی عوامل باعث رکود آن. رابطۀ ادبیات بازنده‌گی چگونه است؟ رابطۀ ادبیات بامعرفتهای انسانی وغیره.

درحقیقت، ادبشناسی به مفهوم خاص، به عناصر وررابطه ها ی ادبیات به گونۀ مجزا ومجرد علاقه میگیرد تاقوانین حاکم براین اجزاء رادرک کند وازآن‌نتیجه گیریهایی نماید. یکی از خصلتهای معرفت نظری ادبیات یاعلم ادبیات آست که میکوشد قوانین عام بر ادبیات تمام جهان ونیزقوانین عام برادبیات یک ملت یایک زبان را کشف وتوضیح نماید ونیز ویژه‌گیهای ادبی یک دوره را توضیح کند؛ همچنان بادقیق شدن زیاد در آثار ادبی میخواهد در بارۀ عناصر ساختمانی ادبیات احکام تعمیمی صادر کند ومثلاً دربارۀساختمان بیرونی وساختمان درونی وچگونه گی آن در ادبیات تمام ملل وادبیات یک ملت به خصوص تحقیق کرده استنتا جهایی به دست میدهد.

به طور عموم ادبیاتشناسی در سه بخش عمده مطالعه میشود.

۱ـ ادبشناسی نظری یا تیوری ادبیات،

۲ـ ادبشناسی ساختمانی.

۳ـ ادبشناسی عملی.

هر بخش دارای ویژه‌گیهایی است، ولی در حقیقت با هم در رابطه استند ویکی، آن دیگری را مدد میرساند.

(۱) در تیوری ادبیات، کلیترین مسایلی که دربارۀ ادبیات وجود دارد، بحث میشود. چگونه‌گی تشکل اثر ادبی به وسیلۀ ذهن آفریننده، تأثیر اثر ادبی بر زنده‌گی وتأثیرزنده‌گی بر اثرادبی‌مورد بحث

قرار میگیرد. تیوری ادبی، برای ادبشناسی ساختمانی مواد ارائه میکند وراه تحقیق را برایش باز مینماید؛ همچنان نتیجه گیریهایی که ادبشناسی از تحقیقات خود میکند، تیوری ادبی را غنا میبخشد و به راههای دقیقتر متوجه میسازد .

عصارهٔ تیوری ادبیات راهگشای تحقیقات ادبشناسی قرار میگیرد ؛ هر ادب شناس فقط با فهمیدن تیوری ادبیات میتواند فعالیت خود را نظام بخشد و سازمان بدهد ؛ اما تیوری ادبیات مانع آن نیست که ادبشناس نتواند به نتایج تاره تری دست نیابد. تیوری ادبیات ، فقط رهنمای است ؛ اما دست و پا گیر پژوهندهٔ ادبیات نیست .تیوری ادبیات ، ذهن محقق ادبیات را دقیقتر میسازدو پذیرنده ادبیات را روشنتر میکند. خواندن تیوری ادبیات هم به محقق و هم به خوانندهٔ عادی ادبیات ضروری است .

(۲) ادبشناسی ساختمانی : بخش اساسی و مهم ادبشناسی و هستهٔ اساسی یا مرکزی آگاهی دهندهٔ تمام علوم ادبی میباشد. در این بخش ، برای شناخت تمام آثار ادبی جهان ،راههای مشابه جستجو میشود ، راههایی که در آن تمام تضاد ها دور ریخته میشوندو تشابهات بیشتر تجلی میکنند. قانبهای جهانی وضع میگردد وررابطه های عمومی نشان داده میشود ؛ محرد ترین را بطه ها تبیین میشوندواز آن طریق میتوان بردور دست ترین ادبیات از حکمی سخن گفت که از ادبیات خودی گفته میشود .

ادبشناسی ساختمانی در سه شاخهٔ کوچکتر تقسیم میگردد :

الف) ادبشناسی تاریخی یا تاریخ ادبیات ،

ب) ادبشناسی تشریحی یا تشریح علمی ساختمان ادبیات ،

ج) ادبشناسی مقایسی یا مقایسهٔ آثار ادبی ملل مختلف .

الف) تاریخ ادبیات، مبحثی است که از دیر گاه به حیث یک رشتهٔ مبحث شناخت ادبی وجود داشته مگر به تناسب دیدگاههای تاریخی هر دوران ،گونه گون شکلهایی به خود گرفته است .هر چند قوانین عام تاریخ نویسی در نوشتن تاریخهای ادبیات رعایت میگردد ؛ تاحد زیادی کوشش میشود تا میتودلوژی تحقیق ادبی یا روش شناسی تحقیقات ادبی، در تحلیلهای تاریخی ادبیات در نظر گرفته شود . تاریخ ادبیات ،از نظر خوانندهٔ ادبیات یا پذیرندهٔ ادبیات ،مبحثی است که به

وسیلهٔ آن میتوان دید کلی در بارهٔ ادبیات یک زبان حاصل کرد. و به سر چشمه های بسیاری از پدیده های معاصر ادبی آشنا شد و از فراز و فرود سبکها ، مکتبها و جر یا نهای ادبی به صورت استدلالی آگاهی پیدا کرد. مبحث تاریخ ادبیات بعد از ادبیات آموزی ، مبحث مهمی است ، اما با در نظر-داشت این که تاریخ ادبیات مجموع سنوات و حوادث نباشد ، بلکه به حیث آیینهٔ واقعیتهای ادبی در مسیر زمان یا مطالعهٔ واقعیتهای ادبی در امتداد زمان پذیرفته شود. باید گفت معیار در تاریخ ادبیات ووقایع ادبی ، تنها خود ادبیات وآفرینش است و دیگر مسایل زنده‌گی فقط درچهار چوب ارزشهای ادبی در نظر گرفته میشود . هر قدر که ادبیات و ساختمان آن بیشتر شناخته شود تاریخ ادبیات نویسی نیز در مسیر واقعیتر و درستتر رهنمون میگردد .

ب) ادبشناسی تشریحی . یک مبحث اساسی دیگر است ،که تشریح علمی ادبیات را به عهده دارد ؛ ادبشناسی تشریحی واقعیتهای ادبی را در زمان و مکان در نظر نمیگیرد ، بلکه میکوشد ، ساختمان اثر ادبی را شرح کند و قوانین حاکم بر آنها را توضیح نماید . ادبشناسی تشریحی ، دید علمی بر واقعیتهای ادبی را به کار میگیرد. ادبشناسی تشریحی ، برای خواننده کمک میکند تا به باریکیهای یک اثر یا آثار ادبی یا مجموع ادبیات متوجه گردد و بتواند این باریکیها را به صورت مشخص نامگذاری کند و بعداً آن را تحریر کرده مورد تفکر وتعمق قرار بدهد. ادبشناسی تشریحی ، به خواننده کمک میکند تا اجزای یک اثر ادبی را به طور کل همواره در نظر بگیرد و از آن برای بهره برداری ولذت بردن از اثر مدد بگیرد. ادبشناسی تشریحی ، زمینه های فراوانی را ایجاد میکند تا بیشترین مردم به اجزای محصول فعالیت عاطفی و فکری آفریننده گان آشنایی پیدا کنند و بتوانند به ریزه کاریهای ادبی یکدیگر را متوجه سازند. چون دریافت حقیقت هنری ادبیات توسط دریافت کل اثر صورت میگیرد و نیز حقیقت هنری با حقیقت علمی یکی نیست ؛ از این رو ، ادبشناسی تشریحی با شرح حقیقت علمی در بارهٔ ادبیات میکوشد ، در نهایت ، زمینه را برای تبیین حقیقت هنری آماده کند .

یکی از اشتباهاتی که معمولاً در جامعهٔ ما در کار های بسیاری از فرهنگیان دست اندرکار ادبیات راه مییابد ؛ در نظر نگرفتن همین حقیقت علمی در بارهٔ ادبیات وحقیقت هنری ادبیات است. معمولاً هنگام پژوهش علمی در بارهٔ ادبیات ؛ پژوهشگر ، از حقیقت هنری بی اطلاع است ؛ از این رو

پژوهش ، بیجان و بیروح رخ میکند ، همچنان بعض دیگر ، چون نمیخواهند حقیقت علمی را با روح علمی در بارهٔ ادبیات جستجو نمایند ، با تحقیقات شان در هاله یی از ابهام به سر میبرند، توگویی در بارهٔ هیچ ، هیچ مینویسند، در حالی که فقط وقتی میتواند پژوهش علمی در بارهٔ ادبیات صورت بگیرد که پژوهشگر هم بتواند حقیقت هنری را درك کند وهم ذهنش متأثر از روح علمی یعنی علم تجربی باشد. ادبشناسی تشریحی به طور کل، بدین گونه بخشبندی میشود:

۱ـ مطالعهٔ رابطهٔ ادبیات بادیگر پدیده‌ها

نخست، مطالعهٔ رابطهٔ ادبیات بازنده‌گی اجتماعی ،

دودیگر ، مطالعهٔ رابطهٔ ادبیات بافرهنگ وروان اجتماعی ،

سه دیگر ، مطالعهٔ رابطهٔ ادبیات با آفریننده .

چهارم، مطالعهٔ رابطهٔ ادبیات باپذیرنده‌گان .

۲ـ مطالعهٔ رابطهٔ ادبیات باساختمان آن

نخست ، مطالعهٔ ساختمان ادبیات باتوجه به اثر ادبی ،

یک ، ساختمان بیرونی اثر

(۱) زبان عادی اثر ادبی .

ـ دستور

ـ واژه‌گان (لفظ ومعنی)

(۲) زبان هنری اثر ادبی :

ـ تعبیرهای ادبی

ـ تصویر ها واجزای آن

(۳) قالب بیرونی اثر ادبی :

ـ قالب شکلی(شکل، مانند قصیده، غزل و ...)

ـ قالب وزنی(وزن عروضی، قافیه وآهنگ)

دو ، ساختمان درونی اثر

(۱) زمینه

(۲) موضوع

(۳) مضمون

(٤) محتوا

(٥) قالب درونی

دودیگر، مطالعهٔ ساختمانی ادبیات باتوجه به آفریننده،

یک، سبک ادبی

دو، مکتب ادبی

سه، روش ادبی

سه دیگر، مطالعهٔ ساختمان ادبیات باتوجه به پذیرنده،

یک، ادبیات کودک

دو، ادبیات نوجوانان وجوانان

سه، ادبیات کلانسالان

چهارم، ادبیات باتوجه به خصوصیات ساختمان درونی وبیرونی ومختصاتی که هرکدام به خود دارد، به انواع مختلف تقسیم میگردد وهرکدام دارای نام بهخصوصی است.

یک، شعر

دو، داستان

سه، نمایشنامه

چهار، پارچه های کوتاه ادبی مانند. ایسی ادبی، طنز، مقامه وغیره. این انواع به ژانرهای کوچکتر قابل تقسیم است.

پنجم، همچنان تمام آثار ادبی بنابر منشأ وتشکل عاطفه برچهار نوع تقسیم میگردد:

یک، ادبیات حماسی

دو، ادبیات غنایی

سه، ادبیات دراماتیک

چهار، ادبیات تعلیمی

ج) ادبشناسی مقایسی یا تطبیقی : آن بخشی از ادبشناسی است که آثا ر ادبی ملل مختلف را از جهت تشابه وتضاد مورد مطالعه قرار میدهد، ادبشناسی مقایسی ازیکطرف علل تشابه را میجوید که مربوط به چه چیزی میشود؛ ازطرف دیگر، تفاوتهایی که میان آن‌دو اثر وجود دارد، بیان میگردد. ادبشناسی مقایسی درصورتی که انکشاف بیابد، درفهم ادبیات کشورهای دیگر، خیلی مؤثراست ونیز باعث آن میگردد تادرمیان افراد فرهنگها وزبانهای مختلف‌تفاهم‌ایجاد گرددوهرکدام‌ازآثار همدیگر استفاده ببرند. گنجینه های‌پربارمیراث بزرگ انسانی، که درفرهنگهای‌مختلف وزبانهای مختلف وجود دارد، توسط اد بشناسی مقایسی یاتطبیقی درا ختیار تمام بشریت قرار میگیرد . در صورتی که ادبشناسی مقایسی خالی ازتعصب وخامی صورت بگیرد ؛ ملل مختلف میتوانند توسط آن، به آن زوایای تاریک عواطف واند یشه ها ی آثار بزرگ خو یش د ست یا بند که نمیشو د به تنهایی، به کشف آن نایل آمد.

ادبشناسی مقایسی دارای روشهای به خصو ص است وپژوهشگر آن دارای صفا تی است که ویژهٔ خودش میباشد .

باید گفت بعضی آثارشخصیتهای بزرگ یک زبان نیز میتواند مورد مقایسه قرار بگیرد که این نوع پژوهش نیز تقریباً اگر مسألهٔ تأثیر وتأثر مطرح نبا شد ، موضوع تاریخ‌ادبیات میگردد و جزو ادبیات مقایسی‌محسوب میگردد .

(۳) ادبشناسی عملی: همان گونه که در بخش ادبشناسی ساختمانی اشاره رفت که از نتیجه گیریها واحکام تیوری ادبی سود میبر د ، به همین صورت میتو ا ن گفت ادبیاتشناسی عملی فقط درصورتی میتواند شکل بگیرد که ادبیاتشناسی ساختمانی به صو ر ت دقیق هضم شده باشد . در حقیقت اد بشناسی عملی ، تطبیق اد بشناسی ساختمانی بر اد بیات یک زبان یا ملت مشخص است . ادبشناسی ساختمانی فقط درادبشناسی عملی به صورت مشخص درمی آید. اختلاف میان ادبشناسی ساختمانی واد بشناسی عملی ، شبیه اختلا ف میان علم‌فزیک وتحقیقا ت فزیکی ا ست ؛ فقط علم فزیک درتحقیقات علمی‌فزیک است که به صورت مشخص درمی‌آید .

واماعلم فزیک دربیرون ازتحقیقات فزیکی هم به حیث یک مبحث‌مورد توجه‌است؛ چنانکه درمکاتب ودانشکده‌ها علم فزیک رامیخوانند؛ اماتحقیقات فزیکی انجام نمیدهند. درنظر گرفتن

ادبشناسی ساختمانی به صورت مجرد وتکرار کردن وبالا وپایین نمود ن مقو لا ت و اصطلاحات آن، ثمری ندارد ؛ ادبشناسی ساختمانی فقط هنگا می دارای ارزش میشود که تو سط پژوهشگر مطلع ازمسایل ادبیات یک کشور وبرای رفع مشکلات ادبی مردمان آن کشور یاآن زبان مشخص، به صورت عملی درآید، یعنی پژوهشگر بامبحث ادبشناسی ساحتمابی ذهن خود را صیقل میدهد وشروع به تحقیق دربارهٔ ادبیات یک کشور مشخص میکند.

این تحقیقات خود به خود نتیجه ندارند؛ بلکه فقط موادی را تهیه میکنند تا اهل یک زبان از آن برای ادبیات آموزی ومتن شناسی ادبیات استفاده نمایند. همچنان‌درموارد دیگر، ازقبیل‌تحقیقات فرهنگی، تاریخی، زبانشناسی ودیگر مسایل اجتماعی ازآن سود گرفته شود .

وامادر درجهٔ اول، از ادبشناسی‌عملی برای ادبیات آموزی ومتن شناسی ادبیات استفاده صورت میگیرد.

به طور کلی میتوان گفت که هدف علم ادبیات یاادبشناسی به معنای خاص، عبارت است از شناخت علمی ادبیات یاتبیین حقیقت علمی ادبیات به وسیلهٔ کشف قانونها یاروابط پایدار میان اجزای درونی ادبیات و همچنان کشف وتشریح رابطه میان ادبیات ودیگر پدیده ها. روشها ووسایلی که درتحقیق ادبیات نظری یاعلم ادبیات به کار میروند، (جز مواردی که مربوط به خصوصیات ادبیات میگردد، مثلاً برای این‌که ادبیات یک واقعیت فرهنگی است، یعنی منشأ آن اسان آگاه میباشد) همان روشها ووسایلیست که درعلوم تحقیقی به کار گرفته میشوند.

۳ـ متن شناسی ادبیات یامبحث شناخت متون ادبی .

متن شناسی ادبیات عبارت است از رابطه قایم کردن میان ادبیات واد بیا تشناسی در زمینهٔ یک اثرادبی مشخص بامعیارقراردادن فعالیت آفرینشی آفرینندهٔ آن اثرادبی به منظورکشف حقیقت‌هنری آن اثر

متن شناسی عالیترین فعالیت ذهنیست که توسط آن ذهن به حقیقت هنری متن یامقصود آفرینندهٔ اثردست میابد ، چنانکه درادبیات آموزی، بیشتر روان وذهن پدیرندهٔ ادبیات مطرح است ودر ادبشناسی یاعلم‌ادبیات، ساختمان اثرادبی یاواقعیت ادبی‌مطرح میگردد؛ درمتن‌شاسی‌روان وذهن آفریننده محورفعالیت‌قرارمیگیرد. تنهابامتن‌شناسیست که‌ذهن‌به‌شناخت‌ادبی‌یاحقیقت‌هنری‌اثردست

میابد؛ متن‌شناسی فقط یک مرحلهٔ شناخت ادبیست وتنهاپس از طی مراحل ادبیات آموزی و ادبشناسی به معنای خاص، ذهن میتو اند به متن شناسی روی آورد .

درمتن شناسی، آگاهیها و اطلاعات چند دربارهٔ ادبیات و ادبیاتشنا سی کافی نیست ؛ بلکه باید متن شناس درچهار زمینه تاحد امکان اطلاعات نسبتاً وسیع داشته باشد :

۱ـ به صورت دقیق زنده‌گی رابشاسد وازآگاهی نسبتاً عمیقتر ازمعارف بشری برخورداربوده به نوعی خودآگاهی رسیده باشد .

۲ـ دربارهٔ شاعرو آگاهیها وخودآگاهیهایش اطلاع دقیق داشته، نیز ازآثار شاعر یانویسندهٔ موردنظر تاحد امکان مطلع باشد.

۳ـ ازجریان، مبانی واصول آفرینش ادبی اطلاع کافی داشته باشد.

٤ـ شناخت ادبی وی عمیقتر بوده از روانشناسی وجامعه شناسی هنر وهنرمند مطلع باشد.

هرقدر که مسایل متذکره نزدمتن شناس بیشتر روشن باشد ؛ به همان اندازه بهتر میتواند میان روان هنرمند وذهن پذیرندهٔ ادبیات رابطه قایم نماید، یابه عبارت دیگر ،حقیقت هنری را خوبتر کشف کند وانتقال بدهد.

مخصوصاً درمتن شناسی آنچه میتواند دقیقاً مرزمتن شناسی را از دیگر بخشهای علوم ادبی تفکیک کند، هماناتوجه زیاد به روانشناسی هنرمد و تکیه بر جریان ، مبانی واصول آفرینش ادبی است؛ زیرا تمام سخنان به معیارهمین دوچیزتحلیل وارزیابی میشوند. اگر درمتن شنا سی معیارهای جریان ، مبانی و اصول آفرینش و نیز معیار های خصوصیات روا نشنا سی هنرمند مورد توجه قرار نگیرد ، بسیاری از مسایل شعری به صورت پدیده های پیش پا افتاده جلوه میکنند وارزش آنهابه طور دقیق مشخص نمیگردد؛ عدم توجه به معیار ها مخصوصاًروا نشنا سی هنرمند ،موجب میگرددکه پدیده های بسیار پر ارزش هنری در سطح سخنان معمولی مورد تفسیر قرار بگیرد .
شناخت خصوصیات شخصیت هنرمند وآگاه شدن از شخصیت استثنایی هنرمند و پذیرفتن این که هنرمند درمرحلهٔ بالاتر آگاهی وخودآگاهی قراردارد، زمینه را برای متن‌شناسی ادبی مساعد میگرداند تاحین برخورد با اثر ادبی ، معیار های آدمهای معمولی را درمورد به کار نگیرد و نیز هنگام تحلیل و ارزیابی متوجه ذهن وروان هنرمند و عاطفه و فکر هنرمند باشد، نه این که ذهن و روان خود و

قالبهای فکری و عاطفی خود را باز گوییکند . بسیاری از مصریسن با قیاس ذهنی خود درپی متن میروند و به جای آنکه عاطفه و فکر هنرمند را در یابند وآن را ارائه کنند و تفسیر نمایند و بدین قسم از آن لذت معنوی ببرند و مستفید شوند، افکار وعواطف عام و معمولی خود را شرح میکنند، یا حد اقل نا آگاهانه به جای تفسیر فکر و عاطفهٔ متن ، به تفسیر فکر وعاطفهٔ خود میپردازند .

در حقیقت، متن شناسیست که ذهن آدم معمولی و متعارف را تا حد ذهن هنرمند بالا میبرد؛ در متن شناسیست که پذیرندهٔ ادبیات پی به حقیقت هنری میبرد ، میداند که چگونه عواطف هنرمد به اوانتقال یافته است؛ چگونه افکار و عواطف هنرمند کار حود راکرده است وچگونه او را تغییر داده است. درادبیات آموزی، اگر انفعال سطحی در نظراست وحساس گردیدن پذیرندهٔ ادبیات، در متن شناسی انتقال عواطف و افکار مطرح است و تغییر وارد آمدن در شخصیت آدمی طرح است. تکامل شخصیت از طریق آثار ادبی یا تکامل شخصیت از طریق انتقال افکار و عواطف شاعر و نویسنده به پذیرندهٔ ادبیات فقط از طریق متن شناسی امکان دارد ؛ اما باید متوجه بود که متن شناسی فقط پس از ادبیات آموزی و ادبشناسی میتواند میسر گردد.

کسی‌که‌اند کترین‌تحربهٔ د قیق‌ازاد بیات آموزی ندارد، کسی که د هش نطم و ترتیبی را، که درادبشناسی وجود دارد، درك نمیکند وازروح علمی برحوردار نیست، نمیتواند ارحقیقت هنری اثرادبی یا ازمرحلهٔ متن شناسی شناخت ادبی سحن بگوید، زیرا دریافت حقیقت هنری‌رابطه دارد با دریافت حقیقت علمی. کسی نمیتواند ادعای دریافت حقیقت هنری را بنماید ، بدون این‌که به نحوی ازانحا به دریافت حقیقت علمی نایل‌آمده باشد ؛ برعکس، تصور بسیاری از دست اندرکاران پژوهش ادبی، نویسنده‌گان و شاعران بزرگ هیچ‌گاه فاقد روح علمی بوده ، یافاقد تعقل و تفکر نبوده‌اند و نیستند ؛ بلکه بیشتر از روح علمی چیزهایی داشتند و دارند ، یعنی از روح هنری برخوردارند ، یا به عبارت دیگر ، اینان دارای عواطف عالی انسانی بوده قدرت بیان این عواطف را دارند، عواطف عالی انسانی هیچ‌گاه ناقض روح علمی نیست. نویسنده‌گان وشاعران بزرگ آدمکهای احساساتی نبوده‌اند ونیستند؛ بلکه انسانهای حساس بوده‌اند وهستند، یا آدمهای انفعالی نبودند و نیستند، بلکه انسانهای تعقلی بودند واند. انسانهای عاطفی بودند واند، انسانهایی که آگاهی و خودآگاهی شان از دیگران بیشتر بوده است .

اگر قرار باشد این فعالیت از حد ذهن نقاد در گذرد و با پذیرنده‌گان ادبیات ، در میان گذاشته

شود؛ ناقد ادبی یا متن شناس نقد، آن اثری را که در جامعه در برابر پذیرنده گان ادبیات گذاشته شده است، میکوشد اگر اصالتی داشته باشد یا نداشته باشد، آن را نشان دهد. در جوامعی که میان ادبیات و شبه ادبیات، مردم فرق نمیگذارند؛ آثار از نظر کمیت و ظواهر و بعضی معیار های غیر هنری و غیر علمی سنجیده میشوند، میان هنرمند و شبه هنرمند کسی فرق قایل نیست، محرك فعالیتهای خلاقۀ ذهنی ، حقیقت دوستی ، حس کنجکاوی، عشق به انسان، خیر وزیبایی و بالاخر آگاهی وخودآگاهی عمیق آفریننده است ودراین میان نقدادبی نقش عمده دارد؛ امامیگوییم نقد ادبی وبدین باوریم که محرك ناقد ادبی باید همان « حقیقت دوستی ، حس کنجکاوی، عشق به انسان، خیرو زیبایی و بالاخر آگاهی و خودآگاهی عمیق » باشد. نقد ادبی ،نه دشنام دادن است، نه هم تعجیزو تحقیر کردن ؛ نقد ادبی نه به رخ کشیدن آگاهیهای اختصاصی و غیر اختصاصی ناقد است ، نه هم سنجیدن هر اثر در چند قالب محدود ذهنی . ناقد ادبی وقتی که بر اثری نقد مینویسد ؛ وی کاملاً میداند که چنان اثر برای چی منظوری نقد شود ،یعنی میداند که اگر اصالتی دارد، بدان باید اشاره شود، اگر خالی از اصالت است، آن هم تذکر یابد ، مخصوصاً ناقد ادبی باید بداند که بسیاری از کسانی که « چیز » مینویسند، آنها بدین باورند که گویا نوشتۀ شان مطابق معیار های آفرینش است و نیز بعضی آنها طوری میاندیشند که گویا «نوشتن» ، یا وظیفه است یا تفنن که گویا آدم، برای این که به حیث نویسنده شناخته شود باید بنویسد، یااین که چون گرسنه نماندباید بنویسد ؛ همچنان برخی ازکسان برای این که گویا غمهای شخصی یا انفعالات سطحی خود راتبارز بدهند ، مینویسند ! اینان به نحوی از انحا برای خود دلیلی دارند ، جز دلیل داشتن آگاهی و خودآگاهی .

از طرف دیگر ، در جامعۀ فرهنگی ، که بسیاری از کسان هر چیز را از روی نام یا از روی تبلیغی که برای آن میشود ویا از روی عادت میخوانند و حین خواندن تنها وقت گمی خود را منظور دارند، برای جلب دقت آنها بر آثار ادبی یکی از وسایل ضرور یست .

درنوشتن نقدادبی از روشهایی استفاده میشود تاحین برخورد با آن اثر جنبه هایی که اصیل است از جنبه های غیر اصیل، همان طوری که برای ناقد مشخص میگردد . برای پذیرندۀ نقد نیز مشخص شود. بهوسیلۀ نقدادبی ، پذیرندۀ نقد نیز مشخص شود. به وسیلۀ نقدادبی ، پذیرنده نقد ادبی برادبیات اصیل رغبت پیدا کند واز شبه ادبیات رو گردان گرددو اینرغبتوروگردانی نمازروی سروصدا

انداختن وتعریفها وتمجید های ناحق . نه هم ار روی دشنام دادن یابد ونا سزا گفتن صورت بگیرد ؛ بلکه با نشان دادن و با معیار ارا ئه کردن . و این معیارها ، همه طوری باشند که تاحد امکان بتوانند پذیرنده گان ادبیات را قناعت بد هند.

ارا ئهٔ معیارها بهترین متکا ییست که نقد برآن ا ستوار میگردد ، درصورتی که معیارها د قیق وقابل قبول نباشند، یااین که وسیلهٔ نقد نویسی درست درك نشده باشد، نقد نمیتواند به صورت درست صورت بگیرد . در نقد ادبی ، متن ادبی یا اثر مورد نقد به حیث یك کل در نظر گرفته میشود ومحاسن وزشتیهای آن در رابطه با کل اثر ، یعنی سا ختمان بیرونی وساختمان درونی وعاطفه وفکری که باعث پیدایی آن اثر گردیده است ، درسنجش می آید.

هر پذیرندهٔ ادبیات ضرورت دارد که ذهنش تابه مرحلهٔ متن شناسی تکامل نماید ، فقط در مرحلهٔ متن شناسیست که وی به شناخت ادبی میرسد واز ادبیات بهره ورمیشود. فعالیت ذهنی درمرحلهٔ متن شناسی ، بسیار شبیه به فعالیت ذهنی هنرمند میگردد ، حتی میتوان گفت که همین شبیه شدن فعالیت ذهنی پذیرنده بافعالیت ذهنی هنرمند است که منتج به انتقال افکار و عواطف آفریننده به پذیرندهٔ ادبیات میگردد ، درغیر آن ، سخن گفتن ارا دراك متن ادبی یادریافت حقیقت هنری ، سخنهاییست که از اشتباه ذهنی پذیرندهٔ ادبیات نشأت کرده است ؛ زیرا عواطف وافکار فقط درصورتی میتوانند ا ز یکی به د یگری به طور نسبتاً د قیق انتقال بیا بند کـه آن دو از نظر فعالیت ذ هنی و آگا هیها مشابهتایی داشته باشند.

هرچند متن شناسی ادبیات ازدیرگاه ، مخصوصاً به صورت انتقادی یا نقد ادبی وتفسیری یا نقد تفسیری متون کلاسیك وجود دا شته ، مگر امروز باپیشرفت علوم روانشناسی وعلوم اجتما عی وانسانی وپیشرفتهای معرفت شناسی ، موا د زیادی به دست آمده است که رابطهٔ پیچیدهٔ معرفت را با انسان و فعالیتهای ذ هنی وی بررسی میکند و این ، زمینه ییست برای این کـه متن شناسی ادبیات به عنوا ن مبحثی علمی رخ نماید کـه با به کار بردن روشهای آن ، بتوان به حقیقت هنری متون ادبی د ست یافت ، اما این که تاچه اندازه به این حقیقت ، هر پژو هشگر متن دست مییابد ، مسأله ییست که با پژوهشگر رابطه دارد ، یاهمان قسمی کـه دردیگر رشته ها یك سلسله روشها واصولی است که به کمك آن میتوان به حقیقت علمی دست یافت ؛ امااین که تاچه اندازه آدمی

میتواند به حقیقت علمی دست پیداکند؛ رابطه دارد باخصوصیت آن آدمی.

هرچند درآغاز این مبحث ما ار آگاهیهایی نسبتاً دقیق ازمعارف عمومی یاد آوردیم؛ ولی این مسأله نباید دست آویز بعضی ذهنهای تنبل گردد وبا گفتن این که گویا به معارف عمومی انسانی کمتر کسی است که دست یابد، ازپژوهش دقیق درمتن سرباز زنند ودرنتیجه ازبهره وری ازمتن ادبی یا ادبیات دوره مانند مسألهٔ شناخت نسبتاً دقیق درهر موضوعی اهمیت دارد؛ ولی باید گفت که منظور ازمعارف عمومی بشری، دانستن مقدمات تمام دانشها وعلوم است؛ همان چیزی که تعلیم وتربیه درهمه دورانها ار تمام انسانها خواستار است؛ همان مقدماتی که تاصنف دوازدهم درمکاتب تدریس میگردد وهرکسی که مکتب خوانده است، باید آن را یادداشته باشد. چیزی که در میان این رشته های انبوه زیادمهم است میتوان بدین گونه، خلاصه کرد:

۱ـ علوم زبانی، ادبیات آموزی وادبشناسی،

۲ـ روانشناسی هنرمند،

۳ـ معرفت شناسی ونظریهٔ معرفت،

٤ـ جامعه شناسی هنرمند.

متن شناسی، نظر به چگونه‌گی برحورد باحقیقت هنری متن ادبی درسه بخش، تقسیم میشود:

۱ـ متن شناسی انتقادی یانقدادبی،

۲ـ متن‌شناسی تنقیحی یاتصحیح بیان متون ادبی،

۳ـ متن شناسی تفسیری یاتفسیر حقیقت هنری متون ادبی.

(۱) نقد ادبی درحقیقت، آعاز فعالیت ذهن است. حین نقد، ذهن بیدار تر است و ازمیان ادبیات وشه ادبیات که ظاهراً ازهم قابل تشخیص نیستند باروشهای نسبتاً منظم شروع به دقت در متن ادبی میماید ومیکوشد تاازآن میان به اصالت ادبی وحقیقت هنری اثرادبی دست بیابد.

(۲) متن‌شناسی‌تنقیحی یاتنقیح‌متون ادبی: درتنقیح متون درتقریباً تمام معیارهایی‌که درتنقیح متون زبانی است وما آن رادر جای خود، حین شرح زبانشناسی به معنای عام کلمه، تذکر داده ایم؛ درنظر گرفته میشود؛ به علاوهٔ حصوصیاتی که متن ادبی دارد.

متن شناسی تنقیحی، درحقیقت عبارت است ازتنقیح بیان متون ادبی با اتکا برتشخیص ودریافت حقیقت هنری آن اثر.

فرق میان تنقیح بیان متون ادبی ومتون غیر ادبی آنست که در تصحیح وتنقیح متون ادبی ، متن شناسی بیشتر در جستجوی تنقیح بیا ن مفهوم است ، در حالی که متن شناسی متون ادبی بابیان تصویری بیشتر سروکار دارد. اگر متن شناسی متون ربانی، درتنقیح متون میخوا هد منطق عمومی وعلمی را درنظر بگیرد، متن شناسی متون ادبی میکوشد تامنطق هنری بر فعالیت عاطفی را برعلاوهٔ منطق عمومی وعلمی درنظر آورد.

اگرمتن شناس زبانی میکوشد تاازجملهٔ فعا لیتها ی دهنی دقت حودرا بیشتر به تفکر نماید، متن شناس ادبی میخواهد تادقت حود را متوجه تخیل و تفکر ـ هر دو ـ کند .

کارمتن شناس زبانی وادبی هر دو، متوجه بیان اثر است، میکوشد تاحدریاد ازمیان نسخه هایی که از آثار قدیمی به جای مانده‌است ، بیانی راکه نردیکتر به بیان نویسنده یاشاعر است ، جستجو کنند وبدین صورت یک متن منقح دراختیار پذیرنده‌گان ادبیات بگذارند

باید گفت اصلاح نوشته‌های ادبی‌وشعرمعاصران نیزبامعیار های‌متن‌شناسی تنقیحی ادبیات‌رابطه میگیرد، دراصلاح نمودن این نوشته هاواشعار کوشیده میشود تاعاطفه وفکر شاعر یانویسنده ملاك قرار بگیرد ومطابق آن به شاعر یانویسنده رهنمایی صورت بگیرد ، درغیر آن، اصلاح کردن ساختمان ظاهری شعر وتوجه نکردن به ساختمان درونی‌وعاطفه وفکرآن کاریست که‌به‌استعدادشاعر ونویسندهٔ جوان‌لطمه‌واردمیکند این‌مسأله‌مبحثیست که‌درجای‌خودودروقت دیگرطرح خواهدشد.

(۳) متن شناسی تفسیری ادبیات یانقدتفسیری .

این رشته، عالیترین رشتهٔ مبحث شناخت ادبی را تشکیل میدهد متن شناسی تفسیری فقط درمورد آثار دست اول وکلاسیک ادبی صورت میگیرد، متن شناسی‌تفسیری ادبیات عبارت است از : دریافت حقیقت هنری رادهٔ دهن وروان هنر مند متبلور در اثر ادبی وانتقال آن به روان پذیرنده ادبیات به وسیلهٔ تفسیر متن ادبی .

متن شناسی تفسیری راههایی را نشان میدهد تا عاطفه و فکر نویسنده به پذیرندهٔ ادبیات انتقال یابد وبدین صورت بهره برداری از اثر ادبی را میسر میسازد .

هرذهن تاوقتی که در مرزتفسیر اثر ادبی نرسد، درحقیقت نتوانسته است ازاثر ادبی شناخت پیدا کند یا ازآن استفاده نماید.

متن شناسی تفسیری، مرحله ییست که تمام فعالیتهای دیگر ذهن، حواه درمرحلهٔ ادبیات‌آموزی

خواه درمرحلهٔ ادبشناسی برای آن صورت میگیرد ، درصورتی که در متن شناسی توجه صورت نگیرد، درحقیقت مشغول شدن به دیگرفعالیتهای شناخت ادبی، روزگم کردن وخود را بازی دادن است. تمام آثاری که در مورد ادب و ادبیات نوشته میشود برای این است که در ذهن خوانندهٔ آثار ادبی تاحد تفسیر برسد وشاعر ونویسنده نیزآرزو میکنند تاآثارشان تاحد تفسیر پذیرفته شوند. شاعران ونویسنده‌گان دست اول، هیچ گاه خوش‌شان نمی آید که شعرواثرشان صرف باتمجید یا توصیف پذیرفته شود؛ آنها آرزو میکنند و امیدوارند که آثارشان درذهن پذیرنده‌گان مورد تفسیر قرار بگیرد .

متن شناسی تفسیری به‌حیث یک مبحث ، معمولاً درمورد آثار کلاسیک وپذیرفته شدهٔ ادبیات اجرا میشود، یعنی مواد متن شناسی تفسیری فقط آثاربزرگ وقبول شده است؛ متونی که ارزش آن تثبیت نگردیده است، مورد تفسیر قرار نمیگیرند، درمورد آنها متن شناسی انتقادی یانقدادبی به کار میرود .

آنچه به عنوان« متن» درفاکولتهٔ ادبیات خوانده میشود؛ یک بخش آن درحقیقت، متن شناسی تفسیری ادبیات است وبخش دیگر آن، متن شناسی تفسیری زبان .

درهر دوبخش، تنها آثار بزرگترین نویسنده‌گان وشاعران مورد تفسیر قرار میگیرند. این آثار خود، معیارومرجعی‌استند برای‌بهره‌وری اینان؛ بایددقیقاً توسط شاگردان ومعلمان ادبیات شناخته شرند واز آن به صورت دقیق استفاده صورت بگیرد.

متن شناسی تفسیری مراحلی دارد بدین شرح .

۱ـ ارائه وتفسیر ساختمان بیرونی متن ومعیار قرار دادن ساختمان درونی آن،

۲ـ ارائه وتفسیر ساختمان درونی متن ادبی بامعیار قرار دادن آفرینش ادبی آفریننده،

۳ـ ارائه وتفسیرجریان آفرینش‌ادبی آفریننده بامعیارقراردادن‌حریان تشکل‌فکروعاطفهٔ آفریننده.

٤ـ ارائه وتفسیر عاطفه وفکر نویسنده وکشف وبیان حقیقت هنری متن به طور کل .

درمتن شناسی است که ذهن وروان پذیرندهٔ ادبیات تا حد روان ودهن آفریننده تعالی میپابد و در نتیجه، عواطف وافکار آفریننده به پذیرنده انتقال میپابد .

مجلهٔ دانش وخرد ، ش ۱۱-۱۲
نویسنده : داکتر محمد رضاشفیعی کدکنی
گزینش : ه . م.

انواع ادبی شعر فارسی

نقد وداوری دربارهٔ آثار ادبی زبان فارسی ، دشوار است؛ زیرا در ایران سنت نقد وبررسی وجود نداشته‌است. برای رسیدن به‌مرحلهٔ نقد درست ماگریریم ازپذیرفتن بسیاری‌ازراه ورسمهای نقد ادبی که درزبانهای دیگر رواج‌دارد . ماامروز درمرحلهٔ‌اقتباس‌هستیم تابرسیم به مرحله‌یی که ازخود نیز ملاکهای نقد وبررسی به وجود آوریم. بهترین ناقد روزگارما کسی است که بتواند آراء منتقدان اروپایی رابه‌درستی باآثار ادبی فارسی‌تطبیق‌دهد وآنهاکه‌دست اندر کارمطالعهٔ آثارمعاصر انند یک میدانند که هنوز ازنعمت چنین منقدی بر خوردار نشده ایم ؛ زیراناقدانی که باموازین نقد اروپایی آشنایی دارند، زبان فارسی وریزه‌کاریهای‌ادب ملی خود را نمیشناسند وآنهاکه بیش‌وکم آثار ادبی زبان فارسی رابه‌دقت خوانده اند وفهمیده‌اند، یابه موازین نقد فرنگی‌دسترسی‌ندارند، یااینکه خود رااز‌آن موازین بینیاز میدانند. دستهٔ معدودی هستند که‌نقص این کار را دریافته اند و راه را منحصر دراین میدانندکه آنچه ازموازین نقد وبلاغت اروپایی، کلیت وشمول دارد، باید به فارسی‌درآید وکوشش شود که برنهاد آن آثار ، ادبیات قدیم وجدید ماسنجیده شود. داوری دربارهٔ آثار ادبی معاصر ما آسانتر است؛ زیرااین‌گونه‌آثار تشابهاتی‌باآثار ادبی غرب دارند وبه خوبی میتوان بسیاری ازآراء ناقدان فرنگ رادرباب آثار معاصر خودشان، برآثار ادبی معاصر ایران انطباق داد. امااین‌عمل درمورد آثار ادبی قدیم مادشوار است؛ زیرا شرایط تاریخی واجتماعی پیدایش آن آثار

باشرایط اجتماعی وتاریخی آثار ادبی اروپا، کاملاً متفاوت است وپیاده کردن موازین زیبایی شناسی ونقد اروپایی درمورد آن آثار باید بااحتیاط کامل وبابصیرت فر اوان ا نجا م گیر د . بسیاری از اصطلاحات نقدادبی اروپایی فقط وفقط درمورد آثار ادبی ملل اروپایی قابل انطباق است وبعضی دیگر با اندکی تغییر وتوسع میتواند برآثار ادبی ملل شرقی واسلامی نیز منطبق شود وبا تغییرات و دگرگونیهایی که درمحیط ادبی ایران به جودآمده، قسمت بیشتری از حرفهای منقدان اروپایی را در با ب آثار معاصر میتوان پذیرفت.

یکی ازمسایل عمده‌یی که ناقدان اروپایی ازقدیم به آن توجه داشته‌اند وازخلال فن شعر ارسطو وآثار مشابه آن میتوان دریافت، تقسیم بندی آثار ادبی است؛ کاری که درادبیات شرقی و اسلامی اصلاً مطرح نبوده است، البته درادبیات ملل اسلامی (فارسی، ترکی، عربی، اردو) به تأثیر طرز فکر ادیبان عرب، آثار ادبی (فقط شعر) ازدیدگاه ظاهر آن تقسیم بندی شده است واین گویا، یک خصوصیت نژاد سامی است که ازرهگذر ادبیات عرب به آثار ادبی دیگر ملل اسلامی انتقال یافته که صورت ظاهر وشکل اثرادبی را مورد نظر قرار دهند، نه‌عمق‌معنوی وحوزهٔ اندیشگی وعاطفی آن‌را. ازاهمیتی که شاعران وناقدان عرب به مسألهٔ قافیه ووزن داده انـد وموازین داوری ا یشان که برمحور مسألهٔ الفاظ وعیوب قافیه بیشتر سیر میکند، فلسفهٔ پیدایی اینگونه تقسیم بندی را به خـوبی میتوان احساس کرد؛ زیرا هنگامی که‌دیدناقد متوجه عالم لفظ وعیوب صوری اثرادبی باشد، ملاك داوری وشیوهٔ تقسیم بندی اواز آثار ادبی نیز چنین حـالتی خواهد داشت. اینگونـه تقسیم بندی که براساس صورت وشکل آثار ادبی بنیادشده‌است بی‌فایده نیست (۱)؛ امااز جهات بسیاری ما نع نقد وداوری درست است. همین توجه به صورت وتقسیم بندی آثار ادبی ازرهگذر شکل وفرم است که‌نقص عمده‌یی را درسنت شعری ماسبب شده است وآن فراهم آوردن دیوانهای شاعران ماست براساس قالب قصیده وغزل ورباعی. وآنگاه‌تقسیم‌بندی‌آن قوالب به‌ترتیب‌حروف تهجی. درنتیجهٔ این تلقی ادیبان‌ما از تقسیم آثار ادبی این مشکلات به‌وجودآمده‌است: نخست اینکه شاعران‌قدیم ماسیر تاریخی وتحول ذهنی‌خود راثبت نکرده‌اند، هیچ دانسته نیست که حافظ‌کدام شعرهارادرجوانی گفته وکدام شعرهارادرپیری، مگراینکه قرینه‌یی‌خاص، به‌دشواری‌بتوانیم، دربعضی موارد پیداکنیم. دودیگر اینکه داوری‌در بارهٔ جوانب‌معنوی‌کار شاعران‌قدیم‌مادشوارشده‌است؛ زیرادر تقسیم‌بندی‌دیوانها، رعایت

شکل ظاهری و ترتیب الفبایی، سبب شده است که برای خواننده مطالعه در جوانب روحی و معنوی سیر یک شاعر از کارهایی، دشوار و گاه محال گردد و در بررسی ادوار ادبی سیر صعودی یا نزولی یک اندیشه یا یک زمینهٔ وجدانی و عاطفی را به دشواری بتوانیم بررسی کنیم. فایدهٔ اصلی این کار، یعنی تقسیم بندی آثار ادبی بر اساس انواع، این است که به خوبی میتوان علل ضعف یا نیرو یا فتن یکی از انواع را در دوره‌یی خاص بررسی کرد. وقتی بدانیم حماسه یا شعر غنایی چیست و شرایط تاریخی و اجتماعی هر کدام چیست، به خوبی میتوانیم از علل ضعف و انحطاط یا اوج و شگفتگی هر نوع در ادوار مختلف سخن بگوییم. بر اساس شناسایی این نظریه علل اوج حماسه در قرن چهارم و انحطاط آن در عصر مغول و باز اوج غنا و شعر غنایی در عصر مغول را خوب میتوان تفسیر و توجیه کرد. حتی میتوان آگاهانه بعضی از ضعفها را، که نتیجهٔ عواملی خاص است، برطرف کرد و در نقد و بررسی یک اثر، با توجه به شرایطی که نوع آن اثر دارد، از قوت و ضعف آن سخن به میان آورد.

سنت ادبی عرب که مورد پذیرش ادیبان ایرانی و دیگر ادیبان ملل مسلمان قرار گرفت، این دشواریها را بر سر راه نقد و داوری تا حدی به وجود آورد. این پرسش به ذهن میرسد که چرا وقتی ملل اسلامی فرهنگ و تمدن یونانی را از رهگذر ترجمه و اقتباس اخذ کردند و بسیاری از جزئیات تفکر یونانی را به دقت مورد تحلیل و بررسی قرار دادند، از این نکته غافل ماندند که موازین نقد و داوری در باب آثار ادبی را هم از یونانیان اخذ کنند. ظاهراً علتش این است که قدما تصور میکرده اند آثار ادبی هر زبانی ویژه گی خاص خود را دارد و قابل انتقال به زبان دیگر نیست و از سوی دیگر، اهمیتی که به شعر عرب و آراء عرب در باب شعر - که دیوان العرب خوانده شده (۲) - میداده‌اند سبب شده‌است که خود را از آراء یونیان در باب شعر بی نیاز بدانند و از همین جاست که وقتی در منطق، نیازمند به اخذ اصطلاحات ادبی یونان شده‌اند، اغلب حرفهای‌شان پریشان و بی معنی است از قبیل سخنانی که ابن سینا و دیگران در باب تراژدی (تراقودیا) در تفاسیر و شروح خود بر خطابهٔ ارسطو آورده اند (۳) ونشان میدهد که درک درستی از این مفاهیم نداشته اند.

ناقدان فرنگی، که از میراث تفکر یونانی بهره مندند، آثار ادبی را دور از توجه به شکل ظاهری و چند و چون وزن و قافیه، فقط از دیدگاه زمینهٔ معنوی و بار عاطفی و وجدانی تقسیم بندی میکنند، به گونه‌یی که این تقسیم بندی مرز زبانی خاصی نمیشناسد، این تقسیم بندی که در آثار ادبی همهٔ ملل جهان

با تفاوتهایی در جزئیات صدق میکند و در همه ادوار تاریخ ادبیات ملل قابل توجه است نوعی حصر عقلی است در حوزهٔ معانی آثار ادبی وخصایص عام اسالیب آن که با دگرگونیهای جوامع بشری به دشواری قابل تغییر است وچنانکه خواهیم دید از همان روزگار قدیم تاکنون این حصرعقلی مصداق داشته است. بی گمان ذهن تحلیل وتجزیه گر یونانی ـ همان گونه که مقولات را در منطق و فلسفه حصر عقلی کرده ـ دراین تقسیم بندی تأثیر مستقیم داشته است.

نظریهٔ انواع ادبی، کوششی است درراه این تقسیم بندی. انواع ادبی عبارتند از مجموعهٔ خصایص فنی عامی که هرکدام دارای مشخصات وقوانین ویژهٔ خود هستند. هریک از انواع شعرحماسی، غنایی، نمایشی وتعلیمی ساختمان وهندسهٔ خاص خود رادارا است. مثلاً حماسه نوعی شعر داستانی است که کاملاً دارای جنبهٔ آفاقی (Objective) است نه انفسی (Subjective)

ودراین نوع هیچ گاه هنرمنداز «من» خویش سخن نمیگوید واز همین رهگذر است که حوزهٔ حماسه بسیار وسیع است ودرخلال حماسه تصویر تمدن یک ملت را، درمجموع، باتمام عادات واخلاق آن به خوبی میتوان مشاهده کرد وحتی قوای طبیعی وغیر طبیعی مؤثر درتکوین آن ملت درحماسه اش نمودار است. برعکس، شعر غنایی شعری است که حاصل لبریزی احساسات شخصی است ومحور آن «من» شاعر است وسراینده در آن نقش پذیرنده ومتأثر دارد نه تأثیر بخش و مؤثر. دیگر انواع نیز هرکدام ویژه‌گی خاص خود رادارند واین انواع درنثر نیز مصداق پیدا میکنند.

هرکدام ازاین انواع مادهٔ‌یی مخصوص به خود دارد. درحماسه مادهٔ‌یی وسیع، که مجموعه‌یی ازحوادث مهم است، همراه بااسلوبی نیرومند وسرشار ـ از نظر قرینه سازی وتصویر ها ـ ضروری است وتایک حماسه به درجهٔ کمال برسد تجربهٔ چند شاعر درچند نسل لازم است وباید که شاعران حماسه سراازتخیل نیرومندی برخوردار باشند. برعکس، شعرغنایی مادهٔ ساده ومحدودی دارد که عبارت است ازهرگونه احساس شادی یاغم یاخشمی که به گونهٔ شعر درآید. باز درمقابل این دو نوع، شعر نمایشی نه نیازی به افزونی حوادث دارد، چنانکه درحماسه لازم بودونه سرشاری ولبریزی احساسات میخواهد، چنانکه درشعر غنایی ضرورت داشت؛ بلکه قدرت درنظم وسرعت درتصویرگری حوادث(یاحادثه) را لازم دارد بااسلوبی آشکارواستوار. وبرهمین قیاس شعر تعلیمی نیز مادهٔ خاص خود را، که دانش واخلاق است، بانظرگاه فلسفی داراست. این انواع ادبی،

بیش وکم به انواع پدیده‌های هستی شباهت دارند: حیوانات، جمادات، نباتات، انسانها که در تاریخ طبیعی، هرمجموعه یی باخواص مشترك خود جداگانه مورد بحث قرار میگیرد. پرنده‌گان خصایص مشترکی دارند که در پستانداران یامثلاً رستهٔ ماهیها دیده نمیشود.

تطورانواع موجودات، تحت تأثیرعوامل خارجی، محیط وترکیب خاص هرکدام به وجود می‌آید؛ اماتطورانواع ادبی تحت تأثیرنبوغ آفرینندگان آثار ادبی وتمدنهای گوناگون است. همانگونه که محقق تاریخ طبیعی، یک درخت صنوبر رااز وقتی که گیاهکی بوده تاهنگامی که درختی شده مطالعه میکند. ناقد ادبی نیز هرنوعی ازانواع ادب را درسیر تاریخی خود مورد بررسی قرار میدهد که چگونه به وجود می آید وچگونه راه کمال میپیماید وحتی چگونه ازمیان‌میرود. بنابراین، ازچند نظرگاه میتوان تطور انواع ادبی را بررسی‌کرد: ۱ــ تطورهریک ازانواع به طور مستقل وجداگانه، ۲ــ دگرگونی یک نوع درراه تبدیل به‌نوعی دیگر، ۳ــ تغییرات کامل‌درانواع.

I - تطور هریک از انواع ادبی

یکی از اشتباهات ناقدان قرن هفده وهجده‌امثال بوالواین بود که تصور میکردند انواع ادبی به گونهٔ قالبهایی جامد وثابت همیشه وجود دارند و هیچ تغییری در آنها راه ندارد؛ اما در قرن اخیر، از رهگذر مطالعات تاریخی در سیر انواع به این نتیجه رسیده اندکه هر نوعی خود به خود سیری وتطوری دارد، یعنی پس ازیک مرحلهٔ ابتدایی به انواع دیگر می آمیزد ونمیتوان یک نوع را ازهمسایگان‌معنوی‌آن‌جدا کرد، هر نوعی‌مراحل رشد وکمال خود را میپیماید تامیرسد به مرحلهٔ انحلال؛ مثلاً حماسه ممکن است‌دریک دوره خاتمه یافته تلقی‌شود، زیراشرایط اجتماعی به وجود آمدن آن، دیگر وجود نداشته باشد.

II- دگرگونی یک نوع در راه تبدیل به‌نوعی دیگر

درآثار ادبی بعضی ملل، ازقبیل یونان پیدایش انواع ادبی ودگرگونی آن سیر تاریخی و طبیعی‌دارد؛ ولی دربعضی ملل‌دیگرممکن‌است‌جنبهٔ تقلیدی داشته باشد، مثل آثار ادبی ملل اروپا در قیاس با ادبیات قوم یونانی. رویهمرفته میتوان مراحل تاریخی پیدایش انواع ادبی را در آثار ادبی بعضی ملل ــ ازقبیل یونان ــ بدینگونه بررسی کرد:

الف) حماسه

نخستین نوعی که در ادب یونان ظهور کرده، نوع حماسه است. در ادب یونانی حماسه خاستگاهی اشرافی دارد. این نوع شعر که موضوع آن صحنه های نبرد است، تعبیر درستی است از یک جامعهٔ اقطاع دار (فیودال) که باهمسایگان خود درگیر ودارنبرد است تا حوزهٔ تسلط خود را گسترش دهد. دراین اجتماع فرد وجود مشخصی ندارد، فقط بعضی از سرکردگان نیرومند هستند که راهبری جنگ وجنگبارگی باایشاناست. این نوع شعر حالت بیداری یک جامعه را دربرابر حیات تصویر میکنند. درادب ایرانی نیز چنین است بااین تفاوت که در گیریهای قومی درشاهنامه بنیاد تجاوز طلبی درنظام فیودالیسم ندارد وتصویر حالت سازندگی یک جامعه است.

ب) غنایی

در یونان، پس از جنگهای پی در پی، آرامش نسبی بر قرار میشود. نوعی نظام برشهر حاکم میگردد. مردم به خویش می آیند و از لذتهای زنده گی سخن میگویند و فرد در جامعه اعتبار خود را باز مییابد و انسان در جمع گمشده نیست. در این عصر شعر غنایی شکل میگیرد. شعر تأثیر، شعر آمیخته با رقص و موسیقی. این نوع شعر تصویر گر مرحله یی است که فرد، شخصیت خود را باز مییابد، خواه شخصیت خوداو خواه شخصیت دیگران. البته در ادب دیگر ملل این امر مسلم نیست، وای بسا که شعر غنایی بر شعر حماسی تقدم داشته باشد. شواهد موجود درادب ایرانی نشان میدهد که حماسه بر دیگر انواع، مانند یونان تقدم دارد.

ج) نمایشی

شعر نمایشی، یا شعر دراماتیک، شعری است که در جوامع مترقی به وجود می آید؛ جوامعی که به مرحلهٔ کمال فکری و هنری رسیده اند؛ زیرا پیچیده ترین نوع شعر است و شاعر در آن میکوشد که جنبه های پیچیدهٔ نفسانیات انسان را مورد تحلیل ووصف قرار دهد و این کار نیازمند آشنایی به روان انسان است و جز در مرحله یی که اجتماع به حد متعالی شناخت و خرد رسیده باشد و از فلسفه و روانشناسی آگاه باشد، حاصل نمیشود. در یونان قدیم شعر نمایشی رواج داشته؛ ولی در ادبیات ملل اسلامی تا عصور متأخر ازشعر نمایشی و اصولاً ادبیات دراماتیک نشانه یی نیست، مگر اینکه از بعضی شرایط شعر نمایشی صرف نظر شود و با توسع، بعضی از آثار ادبی داستانی ما مصداق ادب نمایشی قرار گیرد.

د) تعلیمی

شعر تعلیمی که موضوع آن اخلاق و دانش و آموختن است در مرحله یی پیدا میشود که فرد و جامعه به مراتبی از علم میرسند و سابقهٔ آن در ادب اغلب ملل دیرینه است. در ادبیات ایران اسلامی شعر تعلیمی از کهنه ترین انواع به شمار میرود والبته سیر تاریخی خاصی دارد .

دوران نثر

در هر یک از انواع ادبی ، نثر ، به طور کلی دیرتر از شعر به وجود می‌آید. اگر چه به ظاهر دشوار مینماید؛ ولی اگر به خاستگاه روحی و معنوی شعر و نثر بیندیشیم به خوبی دانسته میشود که عواطف و احساسات (که مایه های اصلی شعرند) زودتر از منطق واندیشه (که خاستگاه طبیعی نثر ادبی هستند) در انسان بیدار میشود. در ادبیات تمام ملل این خصوصیت وجود دارد که شعر مقدم بر نثر به وجود می‌آید. البته منظور از شعر ، شعر به معنی ساده و ابتدایی آن است .

III - تغییرات کامل در انواع ادبی

انواع ادبی تنها تطور و دگرگونی‌نمییابند؛ بلکه گاهی‌تبدیل‌به نوعی‌دیگر میشوند . هنگامی که اجتماع میکوشد اشکال تازه‌یی که با تمایلات جدید سازگار باشد ، به وجود آورد ، نوعی به نوع دیگر تبدیل میشود. از مادهٔ نوع قبلی ، نوع تازه‌یی به‌وجود می‌آید. مثلاً حماسهٔ همربه‌گونهٔ تاریخ هرودوت در می‌آید ، یا تاریخ ساسانیان در بیان فردوسی مایه های حماسی به خود میگیرد و یا شاهنامه اساس تاریخ نویسی دوره های بعد میشود .

البته نباید فراموش کرد که همانطور که در عالم طبیعت و در تاریخ طبیعی نمیتوان مرر زمانی دقیقی میان مراحل پیدایش انواع قایل شد و نشان داد که در چه مرحله‌یی جماد و در چه مرحله یی گیاه و حیوان وانسان پدیدآمده ، انواع ادبی نیز چنین است . همهٔ اینها را میتوان در کنار هم دید. تداخل این انواع ادبی ، امری است طبیعی. ممکن است بعضی از خصایص شعر غنایی در فصلی از یک حماسه یا یک شعر نمایشی به وجودآیدواین در هم‌آمیختگی در ادبیات ملل اسلامی و به خصوص در ادبیات پارسی به گونهٔ آشکاری مشاهده میشود و بی گمان عامل فرم(صورت) در این آمیختگی تأثیر فراوان داشته است .

در تاریخ طبیعی برای هر گروه و دسته و خانواده‌یی نامها و اصطلاحات‌دقیقی وجود دارد .

امادر ادب، برای شاخه های فرعی و شعبه های این انواع دقیقاً نامی نمیتوان جست. بر روی هم آنچه در حوزهٔ ادب قرار میگیرد و حاصل نبوغ هنری انسان از رهگذر کلمات است در دو شاخهٔ اصلی انواع شعر و انواع نثر قرار میگیرد. شعر خود جداگانه دارای چهار نوع اصلی حماسی، غنایی، نمایشی و تعلیمی است و هر کدام از این انواع دارای شاخه هایی است؛ مثلاً شعر غنایی شامل اقسام: هجو، مرثیه و غزل است و شعر نمایشی دارای اقسام: تراژدی، کمدی و درام جدید است و باز هر کدام از این شاخه ها شامل آثاری است که در جزئیات با یکدیگر تفاوت دارند.

به دشواری میتوان یک اثر ادبی را در نوع دقیق و شاخهٔ خاص خودش قرار داد؛ زیرا اگر از نظرگاهی به یک نوع نزدیک باشد، از دیدگاهی دیگر به نوعی دیگر شبیه است؛ مثلاً هجو گاهی صبغه‌یی از شعر نمایشی به‌خود میگیرد و گاه صبغه‌یی از شعر غنایی و حتی صبغه‌یی از شعر تعلیمی. به همین جهت است که تقسیمبندیهای ادبی در تمام موارد دقیق نخواهند بود و به ضرورت، در مواردی، جنبهٔ قراردادی به خود میگیرند. در شعر پارسی، اغلب انواع غنایيات به یکدیگر می‌آمیزند؛ غزل حافظ مجموعهٔ آنچه را که غنایی خوانده میشود از طنز تا وصف و مرثیه و غزل در خود جلوه‌گر میکند.

شعر حماسی

تعریف و خصایص حماسه

حماسه شعری است داستانی ـ روایی بازمینهٔ قهرمانی و صبغهٔ قومی و ملی که حوادثی بیرون از حدود عادت در آن جریان دارد.

۱ـ زمینهٔ داستانی حماسه: یکی از خصایصی که در تعریف حماسه آمده جنبهٔ داستانی بودن آن است؛ بنا بر این، در حماسه مجموعه یی از حوادث وجود دارد. با اینکه درحماسه، بی‌هیچ تردیدی، مجموعه‌یی از اوصاف و خطبه ها و تصاویر وجود دارد؛ اما همهٔ این عناصر نسبت به عنصر داستانی بودن، جنبهٔ ثانوی دارند. حماسه، تاریخ تخیلی گذشته است. به قول لامارتین: حماسه شعر ملل است به هنگام طفولیت ملل. آنگاه که تاریخ و اساطیر وخیال و حقیقت به‌هم آمیخت وشاعر مؤرخ ملت است؛ زیرادرآن‌مرحله‌از تاریخ هنوز نقد و انتقاد رواج نیافته؛ درآن‌مرحله، ملل‌نیازمندوصایای‌بزرگان وقهرمانان خویش‌اند ـ آنهاکه ملت‌ها راازمرحله یی به‌مرحله‌یی سوق‌داده‌اند وبه درجه یی‌از تمدن رسانده اند؛

۲ـ زمینهٔ قهرمانی حماسه: بیشترین بحش حماسه را اشحاص و حوادث اشغال میکنند ووظیفهٔ شاعر حماسی آنست که تصویر ساز انسانی باشد که هم از نظر نیروهای مادی ممتاز است وهم از لحاظ نیروهای معنوی باتمام رقتی که از نظر عاطفی واحساسی درآنها وجود دارد. تخیل همیشه نمونه‌های عالی وایدیال را درگذشته میجوید؛ اماعقل ومنطق این نمونه‌های متعالی رادرآینده جستجومیکند. همانگونه که نستور(Nestor) قهرمان سالفرسود ایلیاد همر میگوید: «هیچ کسی نمیتواند ازمردمان زندهٔ این روزگار، خود را با آن قهرمانان باستانی مقایسه کند » آنان حتی درخوردن ونوشیدن نیز حالت برجسته واستثنایی دارند.

۳ـ زمینهٔ ملی شعرحماسی: این حوادث قهرمانی، که به منزلهٔ تاریخ خیالی یک ملت است در بستری از واقعیات جاری است و آن عبارت است ازخصایص اخلاقی آن جامعه ونظام اجتماعی وزنده گی سیاسی وعقاید اودر مسایل فکری ومذهبی.

الف) اخلاق عصر:

ایلیاد تابلویی است که جامعه یی که همر در آن میزیسته؛ جامعه یی با نظام اقطاعی (فیودالی) و خصوصیات و یژهٔ آن: روش جنگ و نوع نبرد، افزار ها، طرز لباس پوشیدن و نوع غارتها، خصایص روانی جامعه از درشتخویی وسادگی وانتقامجویی. شاهنامه نیز تصویری است از جامعهٔ ایرانی درجزئی‌ترین خصایص حیاتی مردم ایران.

ب) تصویرمردم:

طرز تفکر مردم وعقاید شان در باب آفرینش وزندگی و مرگ وآنچه به حیات آن سر زمین ومردم پیوستگی دارد درحماسهٔ آن ملت و سر زمین تصویر میشود. ایلیاد تصویری است از مردم یونان وشاهنامه تصویری است ازمردم ایران. به همین مناسبت است که بعضی از ناقدان فرانسوی گفته اند: «شرط حماسه این است که هم ازجنبهٔ تخیل وهم ازنظر تصویرعقاید مردم کاملترین اثری باشد، همچون دایرة المعارفی اززمانه ومردم باهم.» بدینگونه پیداست که جز شاهنامه درادبیات ما، اثری که مصداق کامل حماسه باشد، به دشواری میتوان یافت.

۴ـ زمینهٔ خرق عادت، یعنی جریان حوادثی که بامنطق و تجربهٔ علمی همسازی ندارد، یکی دیگر از شرایط حماسه است. درهرحماسه یی رویدادهای غیر طبیعی وبیرون ازنظام عادت وجود

داردواین‌خوارق عادات فقط از رهگذر عقاید دینی آن عصر توجیه میشود. هرملتی عقاید ماوراء طبیعی خود را به عنوان عامل «شگفت آوری» درحماسهٔ خویش به کار میگیرد وبدینگونه است که در تمام حماسه‌هاموجودات وآفریده‌هایی‌غیرطبیعی، درضمن‌حوادثی که شاعرتصویرمیکند، ظهورمیکنند. درایلیاد، نقش خدایان وکارهای ایشان، پیوسته تجلی میکند. دراودیسه نیز چنین است. در شاهنامه حدیث سیمرغ ودیوسپید وروبین تن بودن اسفندیار وعصر هزار سالهٔ زال و .... رویداد هایی است بیرون ازعادت‌که همچون رشته یی استوار زمینهٔ تخیلی حماسه راتقویت میکند.

درتغییراتی که حماسه درتاریخ میپابد. عوامل« سگفت انگیزی »، یعنی عوامل توجیه خوارق عادات دگرگون میشوند ؛ زیرا عقاید ماوراءطبیعی یک قوم دگرگون میشود. مثلاً در اقوامی که‌بت‌پرست‌اند یا به تعدد خدایان معتقدند، راه توجیه خوارق عادات، با اقوام مسیحی‌متفاوت است. در مسیحت ،قدیسین‌آیین مسیح و فرشتگان و شیاطین جای آفریده های اساطیری را میگیرند. گونهٔ دیگری از عوامل توجیه خوارق عادات وجود دارد و آن اعتقاد بسیاری از اقوام است به سحر و جادو و عالم ارواح و جن. در تمام این سه نوع ، اساس کلی عقیده است. گاهی تخیل شاعر نیز خود عاملی است در پرداختن بعضی پدیده ها .

در میان ناقدان قدیم اروپا بر سر این موضوع اختلاف است که‌عامل توجیه خرق عادات، یعنی عنصر اصلی «شگفت‌آوری» باید ثابت باشد، یعنی همان الههٔ اساطیری یونان باشد یا باید به قدسین آیین مسیح و خدا و فرشتگان بدل شود؛ زیرا عقاید جامعه دیگر گون شده است. بوالو— در فن شعر خویش — منحصراً همان خدایان وپدیده های اساطیری را میپذیرد ؛ اما شاتو بریان — در نبوغ مسیحیت — عکس این عقیده را داشته است. درنظر شاتو بریان باید بر اساس عقاید مسیحیت سخن گفت؛ زیرا تمدن مسیحی، شعری میپذیرد با صبغهٔ مسیحیت .

- هندسهٔ شعر حماسی :

هر حماسه، ناگزیر باید از وحدت کامل بر خوردار باشد. این وحدت حاصل چند امراست : نخست ، اینکه یک‌حادثهٔ اصلی درآن وجود داشته‌باشد تاحوادث دیگررادرپی‌بیاورد ،دوم،اینکه یک قهرمان اصلی درآن‌باشدکه حوادث را راهبری کند. حوادث را در چهار اصل میتوان تصویر کرد :

۱— آغاز ، معمولاً با خطابی به الهه یا یکی ازقدیسان آغاز میشود: «ای خدای شعر» یا« ای... »گه-

در آغاز هر بخش دیده میشود ، ۲ـ تغییرات ناگهانی در وصع قهرماسان مثلاً[۲] کناره گیر ی ناگهانی قهر ما ن یا دخالت عناصر غیر طبیعی که مسیر حادثه را دگرگون میکند ، ۳ ـ گره حماسه ، و آن هنگامی است که حوادث به گونه‌یی تصویر میشود که نیروها برابر مینما یند و خواننده حـالت حیرت میابد ، ٤ ـ باز شدن گره ، یعنی لحظه‌یی که آن موقعیت حساس با یک اقدام یا با یک حادثه باز میشود. در شاهنامه به جای یاد کردن از حدای شعر یا خدای دیگر ، فردوسی از مفهومی که خود بدان اعتقاد داشته (خدای اسلامی) سخن گفته و از راویان داستان از قبیل آزاد سرو و یا ... یاد میکند ؛ ولی سه نکتهٔ دیگر نیز در شاهنامه مانند ابلیاد دیده میشود

انوا ع حماسه

با توضیحاتی که در باب حصایص حماسه یـاد آور شدیم و با توجه به آثار موجودی که حماسه خوانده میشوند باید حماسه را به دو گونه تقسیم کرد : حماسهٔ طبیعی و حماسهٔ مصنوعی .

۱ـ حماسهٔ طبیعی

بر روی هم ، منشأ حماسهٔ طبیعی ، یک حادثهٔ تاریخی یا شبه تاریخی است (تاریخ به معنی ابتدایی و اساطیری آن) این گونـه حماسه هـا مؤلفی مشخص نـدارد. تمام ملت ، در تمام نسلها ، مؤلف این حماسه ها بوده اند .

۲ـ حماسهٔ مصنوعی

حماسهٔ مصنوعی تقـلیدی است از حماسهٔ طبیعی ؛ زیـرا مجموعـهٔ عوا مـل خود را از حماسـهٔ طبیعی به وام میگیرد ، از قبیل ساختمان و اینکه موضوع آن زمینهٔ قومی دارد و اشتما ل بر صحنه های جنگ و داشتن زمینه های شگفتی انگیز . در حماسهٔ مصنوعی دیگر تمام ا فرادملت دخالت ندارند ، بلکه فقط یک شاعر آن را میسراید. حوادث غیر طبیعی نیز دراین نوع حماسه ، دیگر جنبهٔ آرایش دارد و ساختگی است. اینگونه حماسه در حقیقت باز آفرینی حماسه است ، نه آفرینش حماسه .

در دوره های متأخر فرهنگ اروپانوعی از شعر ، که جنبهٔ انسانی دارد ، عنوان حماسه یافتـه بی آنکه شرایط اصلی حماسه در آن رعایت شده باشد. در این نوع شعر فکر اصلی دگرگونی وپیشروی انسان است و قهرمان آن ، انسان به معنی عام کلمه است . دراین نوع حماسه صبغه‌یی از غنا (به اعتبار جنبهٔ حدیث نـفس آن) نیز دیده میشود و حتی در آثـار بعضی از شاعر ان رمـانتیک ا ز صبغهٔ رمـز نیز بهره مندست .

حماسه در ادبیات همه ملتها وجود ندارد. مثلاً در ادبیات عرب، با تمام گسترشی که دارد، حماسه به معنی علمی آن وجود ندارد. با اینکه لغت «حماسه» بیش از هزار سال است که در ادبیات عرب به کار میرود، عرب حماسه ندارد؛ زیرا جامعهٔ قبیله‌یی عرب، ظرف تاریخی پیدایش حماسه را نداشته است. همیشه درگیریهای قوم عرب، داخلی بوده است وجنگ میان قبایل نزدیک به‌یکدیگر. پیدا است که از چنین جنگهای داخلی، حماسه (با آن شرایطی که یادآور شدیم) به وجود نمی‌آید.

در ادبیات عرب، حماسه به نوعی از شعر اطلاق میشود که به گونه یی از حالت خشم و خروش شخص گوینده (براساس «من» شخصی او) و یادکرد افتخارات او (وگاه افتخارات قبیلهٔ او) سخن میگوید. کتابهایی از نوع حماسهٔ ابو تمام یا حماسهٔ ابن الشجری و دیگر کتابها یی که عنوان حماسه به خود گرفته‌اند، جنگهاومجموعه هایی‌است از اینگونه شعر ها و ریشهٔ لغوی حماسه نیز به‌معنی‌خشم و درشتی و گاه جنگ است.

اصطلاح حماسه، درادبیات فارسی که قدیمترین ادوار نمونه های برجستهٔ حماسه را داشته، امری است جدید. درپنجاه سال اخیر کلمهٔ حماسه داخل تعبیرات نویسنده‌گان ادیبان ایرانی شده است وگرنه تاپنجاه سال قبل هیچ کس‌شاهنامه راحماسه نخوانده بود. درسالهای اخیر با توجه به اصطلاح اپیک فرنگی Epique بعضی ازادبا(مقارن جشن هزارهٔ فردوسی ۱۳۱۳ هـ . ش .) کلمهٔ حماسه رابه جای اپیک به کار بردند ورواج پیدا کرد. عربهاخود شان ازحماسه مفهوم اپیک را احساس نمیکنند، به همین‌مناسبت‌درموردکتابهایی‌ازنوع شاهنامه یاایلیاد یامهابها را تا لغت حماسه را به کار نمیبرند، بلکه واژهٔ الملحمه (٤) را به کار میبرند که به معنی جنگ سخت خونین است. میگویند ملحمه الشاهنامه یاملحمه ایلیاد.

در دورهٔ معاصر، هرنوع شعرراکه ازجنگ(به هرنوعی‌که باشد) سخن بگوید حماسه‌خوانده‌اند براساس این توسع در تعبیر، تمام منظو مه هایی که در بحر متقارب و به تقلید از شاهنامه سروده شده‌اند ازنوع حماسه خوانده شده است وبراین‌اساس‌حماسه هارابه‌چند دسته: ملی، تاریخی‌ومذهبی تقسیم کرده‌اند. (٥) در صورتی که در اکثریت قریب به اتفاق این آثار عناصر اصلی حماسه (که

پیش ازاین درباب آن سخن گفتیم) اصلاً وجود ندارد وصرفاً جنگ عامل مشترك این آثار بانوع کامل حماسه است.

درفارسی حوزهٔ استعمال کلمهٔ حماسه ، حتی ازحد منظومه های جنگی هم فراتر رفته هرنوع کار بزرگ یادرگیری اجتماعی و سیاسی را نیز ، در روز نامه ها، حماسه میخوانند: حماسهٔ ملت ویتنام، حماسهٔ ملت فلسطین که منظورشان ازحماسه دراین مورد تنها نفس نبرد و جنگ است نه شعری ومنظومه‌یی که ازاین یاآن نبرد سخن بگوید.

با توضیحاتی که درباب مفهوم دقیق حماسه و ریشه های آن یاد کردیم درادب فارسی به جز شاهنامه، نمونه یی که مصداق کامل حماسه باشد به دشواری میتوان یافت. دربعضی کتابها (ازقبیل گرشاسبنامه) صحنه هایی هست‌که باصحنهٔ حماسه یکسان مینماید وتوسعاً میتواند مصداق حماسه قرار گیرد .

ازقرن پنجم به بعد نمونه هایی که به عنوان حماسه مطرح شده هر کدام یکی از عناصر اصلی حماسه(مثلاً زمینهٔ قومی ، یاخارق العاده بودن حوادث ، یا ...) رادارد و دیگری را ندارد وچون ارزشهای قومی وملی اندك اندك جای خودرابه ارزشهای مذهبی‌ودینی‌داده تااین‌اواخرکوشش‌درستی برای خلق حماسه درادبیات مانشده بود . کوششهایی که در سالهای اخیر برای بازخوانی و تحقیق دراساطیر ایرانی (ازپورداود به بعد) آغاز شده زمینه را برای توجه به اساطیر ملی آماده کرده جوانه هایی ازادب حماسی درشعر معاصر به ظهور پیوسته که ازنظراحیای یک اسطوره ، آرش‌کمانگیراثر سیاوش کسرایی رامیتوان نام برد که باهمه ایراد هایی که به نحوهٔ سرودن آن گرفته اند. نفس حادثه ونفس اسطوره زمینهٔ حماسی کامل دارد؛زیرا هم مایه قومی وملی دارد وهم حادثهٔ عیر طبیعی در آن دیده میشود . (٦)

شعرغنایی

تعریف شعرغنایی

شعرغنایی در نظر لامارتین و موسه و بسیاری از شاعران رمانتیک شعری است که شاعر، « خویشتن خویش» را موضوع آن قرار دهد و به همین مناسبت تصور میکردند که شعر غنایی شعری است‌شخصی ؛ درصورتی‌که چنین نیست. شعرغنایی شعری‌است کاملاً اجتماعی . واگر تعریف

این گروه را بپذیریم ، بخش عمده یی از شعرهای عنایی را باید از حوزهٔ تعریف « غنایی » بیرون کنیم .
تعریف دقیق شعر غنایی شاید چنین باشد: « شعرغنایی سخن گفتن از احساس شخصی است » بـه شرط اینکه ازدو کلمهٔ « احساس » و« شخصی » وسیعترین مفاهیم آنهارا در نظر بگیریم ، یعنی تمام انواع احساسات : از نرمترین احساسات تا درشت ترین آنها با همهٔ واقعیاتی که وجود دارد .
احساس شخصی ، بدان معنی که خواه از روح شاعر مایه گرفته باشد وخواه از احساس او ، به اعتبار اینکه شاعر فردی است از اجتماع ، روح اونیز دربرابر بسیاری ازمسایل باتمام جامعه اشتراك موضع دارد.

دوران شعر غنایی

شعرحماسی دردوران طفولیت جوامع به وجود می آید وشعر غنایی شعری است که در دوران جوانی جامعه هارشد میکند. بدینگونه که فرد« خویشتن خویش» راباز میابد و « نداهای درون » خویش رامیشنود. باآن همه شعر غنایی درجوامعی که به مرحلهٔ کهولت وپیری رسیده اند نیز ظهور دارد.
عوامل آن ، به کاربردن «من» بیش ازحد ، نیاز به لذتها ، بدبینی برخاسته از دست نیافتن به آرزوها ، رنج حاصل از اندیشه دربارهٔ بودن وکوششهای ذهن درباب آرادی و... است برروی هم انسانیت در مرحلهٔ جوانی وپیری یک نوع اندیشه واحساس دارد ، یعنی درپیری بازگشتی دارد به احساسات دوران جوانی خویش ؛ اماتعبیر وبرداشت اواز نوع احساسات ، در دوران پیری وجوانی ، یکسان نیست .

موضوعات شعرغنایی:

توانایی تخیل درآفرینش حوادث وقهرمانان ، آنگونه که درشعر حماسی دیده میشود ، بیکرانه است؛ امادر برابر نفسانیات انسان ، این آفرینش درحدی معین میایستد؛ زیرا درنفس انسان احساسات ثابت است ونوع احساساتی که بشردر تاریخ باآن روبه روبوده در یک جدول معین ، تقریباً ثابت مانده است. این احساسات موضوعات شعر غنایی است ومیتوان آنهارا به احساسات مربوط به فرد ، خانواده ، انسانیت ، وطن ، طبیعت وخدا تحدید کرد. بااین تفاوت که نوع احساسات مادر برابر مسایل متغیر است. مرگ دریک دوره ، برای افراد یک جامعه وحشتناك است وگاه ممکن است برای اجتماعی یاافرادی شیرین باشد. البته بعضی ازاین موضوعات به نسبت تازگی دارد ، مثلاً احساس نسبت به انسانیت ویااحساس سبت به وطن امری جدیداست.
درشعرفارسی ، وسیعترین افق معنوی ، افق شعرهای غنایی است . مطالعه در تطور انواع غنایی

درادب فارسی، گسترده‌ترین زمینهٔ بحث است. موضوعاتی که درادب فارسی حوزهٔ شعر غنایی راتشکیل میدهد، تقریباً تمام موضوعات رایج است، به جز « حماسه وشعر تعلیمی » . حتی داستا نهای منظوم ادب فارسی (که نمیتوان به دقت عنوان دراماتیک ونمایشی برآن اطلاق کرد) همه درمقولهٔ شعر غنایی قرا ر میگیرند و در یک نگاه اجما لی ؛ شعر های عا شقانه ، فلسفی ، عرفا نی ، مذ هبی ، هجو، مدح ووصف طبیعت همگی مصادیق شعرغنایی هستند. نکتهٔ قابل ملاحظه اینکه درادبیات فارسی این مفاهیم اغلب بایکدیگر به‌هم آمیخته اند ویک قطعه شعریایک قصیده ترکیبی است از مجموعهٔ این مفاهیم. غزل فارسی ،که یکی ازسرشارترین حوزه های شعر است، نمونهٔ خوبی است که درآن میتوان‌آمیز ش‌انواع غنایی رابه‌خوبی‌ملاحظه کرد.دریک‌غزل حافظ مسایل اجتماعی (که بابیانی غنایی بر اسا س « من » گسترده و ا جتماعی شاعر مطرح میشود) با مسایل خصوصی (از قبیل مرثیهٔ دوست یا فرزند) و مباحث فلسفی (آ غاز و ا نجام زندگی و سرنوشت انسان و اعتراض در برابر نظام کاینات) وهجو وطنز ومحیط وو صف طبیعت به هم می‌آمیز د و در یک زمینه کلی عرفانی سیر میکند. اینها همه انواع جداگا نهٔ غنایی هستند که‌درشعر ا وترکیب‌یافته‌اند.

درآغازادب دری، این انواع ازیکدیگر بیشتر تمایز دارند. هرقدر شعر فارسی به‌کمال نزدیکتر میشود . این مفاهیم به‌یکدیگر بیشتر می‌آ میزند. ناگفته پیداست که یکی ازعلل اصلی این‌آ میختگی انواع غنایی درادب فارسی (ونیزادب عرب)، تأثیرقوالب شعری وسنتهای ادبی‌است. حکومت قا لب و فرم (مثلاً شکل قصیده با قوافی پی‌در پی) سبب شده ا ست که سلسلهٔ تداعی ، ا نواع مضامین شعری رادریک شعر درکنار یکدیگر قرار دهد.

اصطلاح غنایی ، کـه دربرابر لیریک Lirique فرنگی د ر سالهای اخیر در ا دبیات فارسی و عربی را یج شده، در قـدیـم نبوده چنانـکـه پیش از این گفیتم قـدما برا ی مجموعـهٔ غنایات اصطلاح خاصی نداشته اند. تعبیراتی ازنوع غزل یاتغزل‌درادبیات مابوده که‌درطول زمان مفهوم‌آن تغییرات وسیعی یافته‌است.همچنین‌هجو، مصادیق‌گوناگون‌داشته، امامجموعهٔ اینها رابه‌نام خاصی نمیخوانده اند. کلمهٔ غنا یی (ار ریشهٔ غنابه معنی‌مو سیقی‌ونواختن وآ و ازخواند ن) برا برا ست با کلمهٔ لیریک (به معنی شعری که‌همراه با «لیر» ـ یک نوع‌آلت موسیقی ـ خوانده میشده است) درزبان یونا نی قدیم که بعد ها به ادبیات اروپایی راه یافته.

امروزدرمطبوعات‌وزبان‌منتقدان‌مطبوعات‌اصطلاح غنایی‌یالیریک به‌معنی محدودوناقص آن

چنانکه لامارتین وموسه تصور کرده بودند) به کار میرود. مثلاً هرشاعری راکه ازعشق (به معنی محدود وکودکانه وجوانانهٔ آن) سخن بگوید شاعرغنایی میخوانند؛ درصورتی که چنین نیست. تقریباً تمامی آثار شعری معاصران ما (جز در نمونه هایی که مصداق دقیق حماسه ابعضی تجربه های نمایشی وگاه تعلیمی قرار میگیرند) نمونه های شعرغنایی است. با این تفاوت که دریک نوع از «من» تنهاو رمانتیک وبیمار گونهٔ فردی سخن میرود (عاشقانه های روزنامگی قطعه های ادبی منظوم) ودریک نوع از «من» گسترده واجتماعی هنرمند (مثل بعضی ازشعرهای یمایا اخوان ثالث وملک الشعرا بهار) سخن گفته میشود. همهٔ اینها مصادیق شعر غنایی هستند.

دربررسی انواع غنایی در شعر فارسی زمینهٔ اجتماعی را نباید فراموش کرد. هجوهای فردی را باهجوهای اجتماعی نباید دریک طراز قرارداد. مرثیه های خصوصی را با مرثیه های عام واجتماعی نباید یکسان شمرد وبرهمین قیاس هریک ازانواع غنایی را باتوجه ارتباط وپیوندی که باجامعه و قلب تاریخ دارد، باید به خوبی بررسی کرد. درچنین سنجش میتوان ارزش گویندگانی ازنوع حافظ ناعبید را به خوبی دریافت.

شعرنمایشی

تعریف: شعر نمایشی، عبارت ازشعری است که در آن به تصویر وتجسم حادثه یی تاریخی یاخیالی اززندگی انسان پرداخته میشودوشاعر هیچ گونه دخالتی درآن حادثه ندارد. درشعر نمایشی به هرحال، انسان درپیوندی که بازندگی وطبیعت دارد، مطرح است. وظیفهٔ اصلی نمایش بیان حادثه وتحلیل اشخاص است. همیشه یک حادثهٔ اصلی وجود داردکه حوادث فرعی برای تصویر بیشتر وبهتر آن حادثه به وجودی می آیند (Action) . وآنچه به کمک این حادثهٔ اصلی می آیدانتیریک Intriqueخوانده میشود؛ اگرچه گاهی این دورامترادف یکدیگر به کاربرده اند. ازقدیم برای حادثهٔ اصلی، یعنی اکسیون شرایطی قایل بوده اند که درتاریخ تحول درام تا قرون اخیراعتبارخود را حفظ کرده است. این شرایط عبارتند از: ۱ـ وحدت، یعنی یک موضوع و یک حادثه برسراسر درام حاکم باشد (که البته این شرط درهمه آثار رعایت نشده است)، ۲ـ پیوند منطقی حوادث و.....

تقسیمهایی که از ادب نمایشی درمالِ غرب شده بیشتر درحدودتراژدی وکمدی ودرام است که به اختصار میتوان درباب آ نها چنین توضیح داد :

۱ - تراژدی، تصویر ناکامی اشخاص‌برجسته است، ازجهتی‌باحماسه پیوند دارد واز گذشتهٔ اساطیری یاتاریخی‌سر چشمه میگیرد وگاه دوری زمانجای خودرا به دوری مکان میدهد. هنرمند به جای‌آنکه‌ازگذشتهٔ دور(خواه تاریخی وخواه اساطیری)سخن به میان‌آورد، ازمکانی دور درزمانی نزدیک سخن میگوید . اینکه درتعریف تراژدی گفته اند :

« قهرمانان آن درپایان دچارمرگی دلخراش شوند » به این معنی‌است که مرگ قهرمانان نتیجهٔ اجتناب ناپذیر تضادها وتلاشهایی باشد که مسیر داستان آن رابه وجود می آورد. هر تراژدی در آنسوی غمی که تصویر میکند نشان دهندهٔ فتحی بزرگ است که در خواننده شور و هیجان می‌آفریند. ریشهٔ کلمهٔ تراژدی‌به معنی آوازبز Tragedoy است (یونانی: تراگودیا)که‌درتعبیرات مفسران اسلامی ارسطو(مانندابن سینا)به گونهٔ طراغودیا درآمده است، گویا ازترانه‌یی‌سرچشمه میگیرد که یونانیان قدیم ،هنگام مراسلم قربانی دیونسوس (۷) یادرسوگ اومیخوانده‌اند. علاوه بروحدتهای سه گانه (زمان، مکان، داستان) درتراژدی ازطرزبیان موزون وسنگین وموضوعات برجسته (سرنوشت ومسایل ابدی) باید کمک گرفت .

۲ـ درام، دراصل به معنی‌کاری است که انجام میشود وبه همین‌مناسبت به‌معنی‌مطلق نمایش وتیاتر به کار میرود؛ولی درکنار تراژدی وکمدی به معی نمایشی است که بنیادآن برتعارض یا تضاد است وهمه نوع صحنه(شادیاغمگین) درآن ممکن است درکنار یکدیگر قرار داشته باشد . درام کوششی است برای نشان دادن شکل عادی‌زنده‌گی. دراوایل‌قرن ۱۹ ،شیوع این‌نوع نمایشها فزونی گرفت. بسیاری ازتعزیه ها وتقلیدهای ایرانی رامیتوان درحوزهٔ مفهومی این اصطلاح قرار داد . گفته اند، یک درام خوب سه کار میکند: « سرگرم میکند ، چیزی‌می آموزد وحالی برمیانگیزد . »

۳ـکمیدی، تصویر عیوب بارذیلتهای اخلاقی است به گونه یی که مایهٔ خنده و ضحک باشد. از نظر اینکه عامل اساسی درخلق کمدی، نصسانیات انسان وغرایز اوست از قبیل بخل و حسدوعشق باتراژدی گاه‌به‌هم نزدیک میشوند وبه گفتهٔ یکی ازناقدان، آنجاکه کمدی پایان میگیرد تراژدی آغاز میشود. یکی ازمشکلات بحث درکمدی این است که بدانیم « مضحک» یا« ضحک » (= خنده)

چیست، بیشتر بر این عقیده‌اند که خاستگاه طبیعی آن، تضاد میان دو امر است؛ اما هر تضادی خنده آور نیست.

با شرایطی که در کتب نقدادبی فرنگ در باب شعر نمایشی یاد کرده‌اند، در ادبیات ما شعر نمایشی (و به طور کلی ادب نمایشی) جلوه یی ندارد، مگر اینکه از بعضی شرایط شعر نمایشی صرف نظر کنیم و هر نوع شعری را که تصویر گر حادثه یی باشد از مقولهٔ شعر نمایشی بدانیم، در آن صورت بسیاری از داستانهای عاشقانهٔ ادبیات ما (حتی داستانهای غیر عاشقانه) میتواند توسعاً در مقولهٔ شعر نمایشی قرار گیرد و بسیاری از داستا نهای شاهنامه از نمونه های عالی تراژدی به حساب می آید؛ مانند داستان رستم و اسفندیار، رستم و سهراب و سیاوش که بیشترین شرایط تراژدی را به معنی عالی و جهانی آن دارا هستند.» (۸)

در اواسط عصر مشروطه، کوشش میرزادهٔ عشقی در «سه‌تابلوی مریم» و نمایشنامهٔ «کفن سیاه» از اولین اقداماتی به شمار میرود که شعر فارسی را به حدود تجربه‌های بیان نمایش نزدیک کرده است و پس از او کوششهای نیمایوشیج (چه در «افسانه» وچه در «مرغ آمین») قدمهایی است در این راه. شاید توفیق آمیزترین کوششها در راه گونه یی از شعر نمایشی کوششهای م. امید باشد در شعرهایی از نوع: «کتیبه»، «شهرسنگستان»، «مرد و مرکب» که بیشترین صبغه را از خصایص شعر نمایشی دارند. نوعی از ادب منظوم ما، که از عصر صفویه سابقه‌دارد و تعزیه خوانده میشود، گونه یی دیگر از همین عالم شعر نمایشی است.

اصولاً هنر نمایش در ایران ـ در قیاس با یونان و ملل اروپا ـ بسیار ابتدایی و اندک‌مایه است. (۹) شعرنمایشی نیز همین حالت را دارد. جای هرگونه تجربه یی در این راه، همچنا ن خا لی است.

شعر تعلیمی

تعریف: در هر یک از انواع قبلی شعر، که پیش از این یا د شد، غرض لذت بخشیدن است و در مرحلهٔ بعد است که سودهای دیگری ممکن است در نظر گرفته شود؛ اما در شعر تعلیمی، برعکس، هدف آموختن است و تعلیم. حال اگر درخلال شعرتعلیمی داستان یاوصفی مطرح شود (که مایه های غنایی در آن جلوه کند) اینها اموری عارضی و ثانوی هستند. این وصفها و این قصه هادر خدمت مسأله دیگری هستند که آن آموختن وتعلیم است وبدینگونه است که خواننده «لذت شراب حقیقت

را در جامهای زیبایی وجمال، احساس میکند. مادهٔ اصلی شعر تعلیمی علم واخلاق وهنرها ست، یعنی حقیقت نیکی (خیر) وزیبایی است.

برروی هم دو نوع شعر تعلیمی در ادبیات ملل دیده میشود: نوعی که موضوع آن خیرونیکی است(حوزهٔ اخلاق) و نوعی که موضوع آن حقیقت و زیبایی است (حوزهٔ شعر هایی که مسأله یی از علم یا ادب را می آموزند) و از دیر باز هر دو نوع نمونه هایی داشته است .

در ادب فارسی شعر تعلیمی در هر دو شاخهٔ اصلی خود، دارای بهترین نمونه هاست. بخش عمده‌یی از ادب متعالی ما را شعر تعلیمی به وجود می‌آورد. آثار اغلب شعرای عیر درباری سرشار از زمینه های تعلیمی است. حتی ادب درباری نیز در موارد بسیاری مایه های تعلیم اخلاق به خود گرفته است. نوع دیگری از شعر تعلیمی (که قصد آن آموختن حقیقت و علم است) نیز در ادب ما از آغاز وجود داشته، وآن نوعی است که شاعران قالب شعر را (یعنی نظم، وزن و قافیه و بعضی فوت وفنهای دیگر شاعری را) در خدمت آموزش یک مقصود به کار برده اند. از این رهگذر منظومه های بسیاری در زمینه های علوم پزشکی، ریاضیات، نجوم، ادب، لغت و تاریخ به وجود آمده است. از قرن چهارم دانشنامهٔ میسری در طب نمونهٔ ایگونه از شعر تعلیمی است و بعد ها در قرن ششم نصاب الصبیان ابو نصر فراهی و مقلدان او، که تا قرن اخیر ادامه داشت، همه و همه نمونه های شعر تعلیمی از نوع اخیرند .

ناقدان ادب برای شعر تعلیمی، از نظر تاریخی، دو مرحله قایل اند: نخست مرحلهٔ ابتدایی وآغازین، و آن هنگامی است که دانشهای بشر به علت محدودیت به هم آمیخته است وگذشته از این، نوشتن، بسیار اندکیاب و دشوار است. از این رهگذر که نظم وسیله یی میشود برای تعلیم و به خاطر سپردن هر گونه دانستنی و مسأله‌یی در ادب عرب، پریشانی و گسستگی معانی را، در یک قصیده، باید نتیجهٔ همین خصوصیت دانست؛ زیرا قصیده و به طور کلی شعر که دیوان عرب خوانده شده، گنجینهٔ همه دانشها و مطالب قابل یادگیری ایشان است. چون رسم کتابت و تحریر در میان قوم عرب رواج چندانی نداشته، ایشان هر نکتهٔ قابل ملاحظه‌یی را برای اینکه فراموش نشود درقالب نظم به رشته یی خاص میکشیده اند وهمین سنت سبب شده است که در دوره های بعد، که فرهنگ و نوشتن در میان ایشان شیوع یافته، باز هم پراگندگی و تعدد حوزهٔ معانی در قصاید عرب از خصایص

صلی شعر ایشان به شمار رود. وزن و قافیه یی که بر اغلب امثال و حکم ما میانه حاکم است نتیجهٔ
همین خصوصیت است .

یکی دیگر از ادواری که برای شعر تعلیمی شناخته‌اند دوران انحطاط جوامع است . وقتی خلاقیت
و ابتکار هنری در جامعه‌یی بمیرد ، هنرمندان و شاعرانش به کار نظم مسایل مختلف میپردازند ؛
زیرا علم یا تاریخ یا ادب را موضوع آماده‌یی برای جلوه دادن استعداد نظم خود تشخیص میدهند
و صنعت جای الهام را میگیرد .

منابع و یاد داشتها

۱ـ در یونان هم به مسألهٔ وزن و اینکه نوعی از شعر را از طریق وزن آن بسنجند ، توجه میشده است.

۲ـ الشعر دیوان العرب (از عبارات معروف کتب ادب عرب است) و ناصر خسرو گوید :

عرب بر خـــر شعــر دارد ســـواری پزشکی گـــرد بدند مـــردان یونان

۳ ـ رجوع شود به : فن‌الشعر ارسطو ، ترجمهٔ عبدالرحمن بدوی ، همراه با شرح و تفاسیر
اسلامی آن.

٤ـ جنگهای خونین آخرالزمان ، که از علایم ظهور مهدی و از نشانه های رستاخیز است ، در
عقاید عامهٔ اهل اسلام به همین مناسبت از قدیم عنوان «ملاحم» به خود گرفته در کتب احادیث ،
همیشه بابی را که در مورد نشانه های قیامت است ، باب فتن و ملاحم میخوانند. برای نمونهٔ صحیح بخاری
و مسند احمد حنبلی و مسند طبایی در باب فتن ملاحم و اشراط الساعه (نشانه های رستاخیز) دیده شود.

۵ـ برای نمونهٔ این گونه منظومه ها کتاب حماسه سرایی در ایران تألیف آقای دکتر ذبیح الله صفا دیده شود.

٦ـ فضل تقدم در احیای این اسطورهٔ حماسی از آن احسان یار شاطر است که بر اساس متون
قدیمی و تلفیق چند روایت ، داستان آرش را با نثری شیرین در کتاب داستانهای ایران باستان
تحریر کرد وپس از او چندتن به نظم آن پرداختند. غیر از سیاوش کسرایی ، مهرداد اوستا نیز آن را در
قالب دوبیتیهای پیوسته (چهار پاره) نظم کرد و بعضی دیگر به صورت نمایشنامه آن را بازآفرینی کردند.

۷ـ دیونسوس Dionysus خدای بارآور شراب .

۸ـ قدیمترین نوع نمایشنامه در ادبیات ما ، کوششهای میرزا فتح علی آخوندزاده است که به
زبان ترکی در قفقاز نوشته ، در همان روزگار به فارسی ترجمه شده است . رجوع شود به اندیشه
های میرزا فتح‌علی آخوندزاده از دکتر فریدون آدمیت .

۹ـ در باب هنر فردوسی به عنوان آفرینندهٔ تراژدیهای بزرگ رجوع شود به مقالهٔ دکتر محمود
صناعی به عنوان « فردوسی استاد تراژدی» ، در مجلهٔ یغما ، سال ٤۸ و چاپ جداگانهٔ این مقاله از
انتشارات مؤسسه روانشناسی دانشگاه تهران .

نویسنده گان: صابر میرزا یوف وسلطان پویان

پیوند ادبیات متعهد با فلسفهٔ نوین

بنیاد گذاران فلسفهٔ نوین، در فلسفه وزیبایی‌شناسی تحول بزرگ انقلابی به وجود آورده اند. یگانه فلسفهٔ علمی‌معاصر، ماتریالیسم دیالکتیک است که‌درمبارزهٔز حمتکشان به خاطرپیروزی‌جامعهٔ بدون طبقات، سلاح توانای تیوریک محسوب میشود .

سر آمد ان فلسفهٔ نو ین پیدا یی هنررا در را بطه باکارو فعا لیت عملی انسان بررسی‌و توضیح کرده‌اند.آنها در اساس آموزش انقلابی‌خود راجع به جامعهٔ بدون طبقات به این نتیجه رسیده اندکه فعالیت انسان و انکشاف شخصیتش از هستی اجتماعی منشأ گرفته است و ثابت نموده اندکه حس زیبایی شناختی و زیبایی پسندی‌در انسان محصول زنده‌گی اجتماعی بوده در مرحلهٔ معینی ازتکامل جامعهٔ انسانی به وجود می‌آید .

وظیفهٔ هنرعبارت ازتکمیل‌نواقص‌طبیعت، کشف حقیقت توأم باتصویرزیباییهای زنده‌گیست، نقش پرورش ادبیات هم به مثابهٔ یکی از اشکال ایدیالوژی در همین است.

پیشوایان فلسفهٔ نوین طبیعت‌و ماهیت اجتماعی هنر و سرنوشت تاریخی آن را درا دوارمختلف تکامل جامعه به وضاحت نشان داده اند. آنها در نامه های خود به نویسنده‌گان آلمان مثلاً[۲] فردیناند ، لاسل ودیگران و در مقاله های شان راجع به ابداعات شکسپیر ، شیلر ، گویته، بالزاك و امثالهم به یک سلسله مسایل مهم در ادبیات عطف‌توجه نموده ادبیات واقعگرا را سودمند تشخیص داده‌اند و بیان واقعیتهای عینی زنده‌گی اجتماعی را در ادبیات ، به ویژه‌ادبیات متعهد، یادآورشده اندوارتباط

هنر وادبیات را با زنده‌گی رنجبران و مبارزهٔ آنها روشن ساخته ثابت نموده اند که اکثر نویسنده‌گان حقیقی دارای افکار عمیق و هدفمند میباشند. (۱)

آنها در عین حال با ابراز این عقیده اندیشهٔ پیشبرد و درك عمیق و آگاهانهٔ جریان انکشاف اجتماعی را در نظر داشتند .

رهبر کارگران جهان عقاید بنیادگذاران فلسفهٔ نوین را در مورد هنر و زیبایی شناسی در شرایط نوو تاریخی آغاز سدهٔ بیست تکامل بخشید . جهات معنوی زنده‌گی اجتماعی را با پیشرفتها وتحولات جنبشهای کارگری، مبارزات طبقاتی و دیکتاتوری پرولتاریا و سر انجام آن را با ساختمان آیندهٔ جامعه بدون طبقات پیوند زده اساسهای تیوریك هنر وادبیات جامعهٔ مذکور را مشخص کرد. یکی از مسایل مهم و ضروری، که رهبر انقلاب اکتوبر در میان گذاشت، متعهد بودن هنر بود. هنر متعهد در ارتباط با نویسنده او را یاری میرساند ، رویداد ها و پدیده های عینی زنده گی اجتماعی را آگاهانه و با صداقت بازتاب دهد و نیز در ترسیم و بیان راستین زنده‌گی اجتماعی انسان نویسنده را رهنمایی وکمك مینماید وجهانبینی را در دفاع ازمنافع مردم وافکار مترقی واضح میسازد .

رهبر انقلاب اکتوبرجوهر فکری تیوریك ادبیات شوروی راهنگام اوج جنبشهای انقلابی روس به سال ۱۹۰۵ معین کرده‌است. اودرمقالهٔ مشهورش به نام« سازمان حزبی وادبیات حزبی» جدید ترین تجربهٔ انقلابی واوج جنبشهای همگانی راانسجام‌بخشید ودرجریان تحلیل وتشریح، پیکار شدید افکار ونظریه ها، تازه ترین کشفیات علمی، انکشاف اد بیات وهنر ، میتود ولوژی آفرینش بدیعی را به وجود آورد واین کار پرارزش رادراوضاعی انجام دادکه برای وسعت و گسترش جنبش انقلابی جهت درك واحساس وظایف نوین حزب در بخش ایدیالوژی به‌غایت‌مهم بود.

رهبر انقلاب اکتوبر باردیگر تأکید کرده‌که آفرینش بدیعی ماهیت طبقاتی دارد وادبیات وهنر ازمبارزهٔ سیاسی واجتماعی زمان به دور بوده نمیتواند. اوهنر وادبیات رابه مثابهٔ‌منبع اساسی انکشاف جنبش انقلابی، همچون سرچشمهٔ افزایش ثروت معنوی خلق تبلیغ میکرد ونیز واضح ساخت که اشتراك مستقیم هنر درپیشرفت جامعهٔ نوین وانکشاف آن مساعدت میکند؛ زیرا قسمت‌ادبی کارهای حزبی پرولتری را بابخش کار های دیگر پرولتری کور کورانه نباید مقایسه کرد . » (۲) رهبر انقلاب کبیر اکتوبر یادآور شد که تعهد ، یعنی پاك وصادقانه برای مردم و حزب و طبقه

کار و خدمت کردن زمینه های رشدهمه جانبهٔ استعداد نویسنده را باید فراهم آورد. همچنان بارها تذکار داده است که عدم تعهد، اندیشه بورژواگرایست ؛ ولی «تعهد» اندیشهٔ مترقی است طبقهٔ استثمارگر ومبلغین اند یشه پر دازآنها همیشه ماهیت طبقاتی هنروادبیات راکتمان کرده‌در بارهٔ هنر وادبیات « ناب » شعار « هنر برای هنر » و فرهنگ همه گانی سفسطه میبافند . هدف این گونه پرده پوشی ، پنهان کردن منافع طبقاتی استثمارگران وفریب مردم و محروم کردن آنان از سلاح بران مبارزهٔ طبقاتی هنر وادبیات است.

رهبر کارگران جهان دراین مورد نگاشته است: «درجامعه زنده‌گی کردن وازجامعه بیطرف بودن ناممکن است. بیطرفی نویسنده، رسام وهنر پیشهٔ بورژوازی وابسته گی ریاکارانهٔ آنهاست به صاحبان ثروت وسرمایه که خود رابه آنها میفروشند وازآنها جیره میگیرند وماسوسیالیستان‌این ریاکاری رافاش میکنیم. اعلانهای تقلبی را دورمیاندازیم ،نه‌برای آنکه ادبیات وهنر غیر طبقاتی حاصل کنیم ؛ بلکه به خاطر آنکه به ادبیات، که ریاکارانه بیطرف بوده ، ولی درعمل بابورژواها ارتباط دارد، ادبیاتی ر امقابل گذاریم‌که درواقع‌آزادبوده باسر نوشت طبقهٔ کارگر مستقیماًبسته‌گی داشته باشد . » (۳)

پرنسیپهای ادبیات متعهد مطابق آموزشهای لینن چیز دیگریست وآن عبارت ازآنست که « کار ادبیات برای طبقهٔ کارگر سوسیالستی وسیلهٔ سودجویی‌اشخاص یاگروه هانه‌تنها شده‌نمیتواند؛ بلکه عموماً نمیتواند کارفردی به کار عمومی طبقهٔ کارگر وابسته نباشد .... » (٤)

همچنان پرنسیپ متعهد بودن هنر وادبیات راچون پرنسیپ قانونمند علمی ویکی از اشکال شعور اجتماعی دانسته‌است؛ زیرا ادبیات دربازتاب‌هنری وآفرینش سیمای واقعی خصوصیت روبنایی داشته برای منافع طبقه کارگر سلاح برندهٔ مبارزه میباشد .

فلسفهٔ نوین هدایت میدهد که روبنا دردورهٔ معینی بزرگترین نیروی فعال گردیده به زیربنا جهت استحکام بخشیدن و تأیید کردن آن کمک بزرگ میکند . ادبیات چون سلاح به خصوص روبنااین وظیفهٔ تاریخی خودرابه روشنی تعهد مینماید.

رهبر کارگران جهان نوشته است: « درزمان سرمایه‌داری درجامعه یی‌که به حکم پول بنایافته است درجامعه یی که توده های زحمتکش به بینوایی گرفتارهستند، گروه مفتخواران حکمروایی

میکنند. هرگز آزادی حقیقی وجود داشته نمیتوانـد . ازاین رواودعوت مینماید تا ادبیات واقعاً آزاد پرولتری رابه وجود آورده به هنر ریاکارانهٔ بورژوازی مقابل‌گذارد واین ادبیات نو، ادبیات آزاد خواهد شد؛ زیرا بدون هیچ خواست، منصب ومقام، اندیشه های سوسیالیستی، بشر دوستانه وخیرخواهانه به زحمتکشان و به صفوف وی نیروهای نوبه نو را جلب میکند.» (۵)

باید خاطرنشان ساخت‌که متعهد بودن دونوع صورت میگیرد: تعهد مترقی‌که پایهٔ تعهد ادبیات تقاضا نمیکند که نویسنده عضواین یا آن سازمان حزبی باشد. تعهد قبل‌ازهمه‌درمحتوای آثارادبی افاده‌مییابد ومسایلی رادر برمیگیرد که به معکوره وجهانبینی ومناسبت نویسنده به واقعیت زنده‌گی وطرز تصویرآفرینی وخصوصیت مهارت هنری او وابسته است . تعهد مترقی ادبیات وحدت درخشان نویسنده ومردم، هنرمند وحزب را به وجود می‌آورد. نویسنده یی که سرنوشت خود را به سرنوشت مردم زحمتکش پیونـد میدهد، زنده گی را در انکشاف انقلابی تصویـر مینماید واندیشه‌های مترقی را دربین رنجبران انتشار میدهد . ابداعات او ماهیت تعهدی دارد . این گونه هنرمند نه فقط درراه بنیاد گذاری وبرپاسمودن جامعهٔ نوین تلاش میکند ؛ بلکه علیه دشمنان جامعهٔ بدون طبقات، صلح ودموکراسی‌نیزمبارزه کرده ازپرنسیپهای تعهد ادبیات وهنررسالتمند دفاع مینماید.

رهبر کارگران جهان مردمی‌بودن ادبیات را همیشه باتعهد بودن‌ادبیات پیوسته میدانست. اساس مردمی بودن ادبیات را نیزتصویر واقیعت زنده‌گی تشکیل میدهد. اگر نویسنده در آثار خویش زنده‌گی رابا سیماها ومنظره های دلنشین بازتاب دهد، اثر اومورد پذیرش مردم قرار میگیرد. اثری‌که واقعیت را انعکاس‌ندهد، اثرمردمی‌شده نمیتواند؛ زیرامردم همیشه به خاطرحقیقت مبارزه خواهند کرد .

هنر توده‌یی نه تنها اززنده‌گی‌مردم‌الهام میگیرد ؛ بلکه منافع طبقات زحمتکش‌جامعه راخواستار بوده آن را در هنرش و در اثرش تبارز داده توده های وسیع مردم را به عنوان بنیادگذاران تاریخ نشان میدهد؛ اما هنر بزرگ ورسالتمند همواره‌درمعرض‌زدوخورد ومبارزه وپیکارقرارگرفته است. در این مورد میتوان به ادبیات شرق مراجعه کرد و مثالهای بر جسته ارائه نمود.

ادبیات‌کلاسیک دری، کمدرمبارزه علیه ادبیات ارتجاعی‌فیودالی‌انکشاف یافته است، پیوسته

از منافع رنجبران و زحمتکشان دفاع مینمود و سرامد این ادبیات ابوعبدالله رودکی است. او نخستین شاعر یست که اندیشه های بشر دوستانه و میهن خواهانه، محبت و فاداری و عشق نسبت به انسان را در آثار ش بیان نموده باز تاب داده است. در بسیاری از آثار او انسان به مثابهٔ مخلوق با خرد و هوش و اخلاق و آزاد دانسته میشود. رودکی به جوانمردی، زیبایی پسندی و شرافتمندی انسان اطمینان کامل داشت. او میخواست انسان در واقع آزاد زیسته آگاهانه عمل نماید. استعداد خود را گسترش دهد. او مروت و شفقت و کمک با افتاده گان را از خصایل نیکوی انسان دانسته چنانکه در این مورد گفته است.

گـــر بر سر نفس خود امیری، مردی　　بر کور و کر، ار خرده نگیری مردی
مردی نبود فتاده را پای زدن　　گر دست فتاده یی بگیری مردی (٦)

نویسنده گان و شاعران آثار بدیع چون فردوسی، دقیقی، ناصر خسرو، جلال الدین بلخی نظامی گنجه یی، سعدی شیرازی، حافظ شیرازی، هلالی و دیگران اندیشه های نیک و انساندوستی وعدالت پروری رودکی را هر کدام به نوبهٔ خود انکشاف داده اند.

در آغاز سدهٔ بیست در ادبیات شرق از نگاه شکل ومحتوا سیماها و اسلوب بیان، تحولات و پیشرفتهای جدید رو نما گردید. در آفریده های ادبی نویسنده گان این منطقه بیشتر روح وطندوستی آرزو و خواست مردم و زنده گی اجتماعی و سیاسی آنان تصویر شده است. به ویژه موضوع شعر گسترش وغنا یافت و مضمون آن انکشاف و رشد نمود. این تحول بر شکل اثر هنری نیز تأثیر گذاشت.

در ادبیات قرن بیست دری زبانان نقش محمد اقبال شاعر بزرگ هند و پاکستان بس بزرگ است. مجموعه های اشعار او «اسرار خودی»، «رموز بیخودی»، «پیام مشرق»، «زبور عجم»، «ارمغان حجاز» و «جاوید نامه» در گنجینهٔ ادبیات دری مروارید های تابانند. اشعار اقبال از لحاظ صنایع شعری، مضمون و محتوا و فلسفهٔ خود از تمام اشعار شعرای دری زبان هند و پاکستان قرن بیست تفاوت دارد.

محمد اقبال تمام زنده گی و فعالیت پر ثمر خود را به مسألهٔ آزادی شرق و شرقیان اهدا کرد. با تأثیر پذیری از جهان نو و انقلابی جهانبینی اقبال هم توسعه یافته واقعیت زنده گی را عمیقتر احساس

و درک‌سود. شعر اقبال در آغاز فعالیت‌ادبیش‌رنگ‌اعتراض‌گونه داشت، ولی به مرور زمان و به تدریج محتوای اشعار او آهنگ دگرگونی جامعه و ساختار جامعهٔ نوین را مینواخت . اوبا نکت رسا فریاد میزد که انسان حاکم طبیعت است، پس نباید مأیوس گردد وخود را زبون احساس‌نماید:

خواجه از خون رگ مـــزدور سازد لعل ناب   از جفای دهخـدایان کشت دهقانان خراب

انقلاب، ای انقلاب، ای انقلاب (۷)

در ادبیات افغانستان هم در سدهٔ بیستم‌تحول‌و دگرگونی رونما شد. محمود طرزی، عبدالعلی مستغنی، عبدالهادی داوی، عبدالرحمن لودین، مولوی صالح محمدحان وشماری دیگر، نخستین شعرای معاصر بودند که در آغاز سدهٔ بیست در برابر جهل ونادانی وظلم و بیداد مبارزه کرده اند. اندیشه های روشنفکرانه و افکار پندآمیز ونکته های اخلاقی را تبلیغ نمودند. به مردم آگاهی وشعور سیاسی بخشیده ذهنیت عامه را بیدارساختند تا از حقوق خویش دفاع نموده ضد استبدادو نابسامانی به پا خیزند .

در این دوره در آثار این شعرا گونه یی از ریالیسم ابتدایی باز تاب یافت که درآن ستایش عقل و خرد، علوم و فنون و تفکر موقف اساسی داشت .

در ادبیات سالهای بعدی افغانستان جریان مردمی‌و دموکراسی خیلی رشد یافت و نویسنده‌گان و شاعران این‌کشور در خلق وایجاد بات‌خود بیشتر از پیش زنده‌گی مردم را منعکس ساخته مبارزه را علیه استثمار، جهالت پرستی و نا برابری اجتماعی تشدید بخشیدند .

شایق جمال با سوز و گداز میگوید:

برون ازخانه هرگه میشوم در کوچه و برزن

دلم خون میشود از ناله های‌بی اثر بودن (۸)

شایق اندیشهٔ انساندوستی‌را با تصویر واقعی از زنده‌گی زحمتکشان انعکاس میدهد. بدین‌ترتیب میخواهد رحم و شفقت طبقات فرمانروا و حاکم را نسبت به بینوایان و بیچاره‌گان بر انگیخته آنها را به نیکوکاری و همدردی جلب نماید . چنانگه گوید:

به همنوعان چو همدردی نداری

نمیگویم ترا من نیز انسان (۹)

هنگام تحلیل وبررسی اشعار شعرای معاصر در دهۀ آغاز سده بیست افغانستان ازمحتوای
باید سخن گفت ، یعنی بایدپایۀ مردمی شعر آنها راارزیابی نمودکه آیا دراین اشعار تاچه اند
ازمردم وزنده‌گی وآرزوها وخواستهای آنان سخن رانده شده‌است ودرچه سطح ، مسألۀ مردم
درآن گنجا نیده اند. مفهوم مردمی ادبیات بسیار مسایل ادبی‌ونظری رادر بردارد ، امادر این
تنها دربارۀ بعضی جهات این مفهوم لازم است بحث صورت گیرد .

باید واضح ساخت که آیادر بیان افکار مترقی وتصویر منافع زحمتکشان سبک واسلوب شاعر
برای مردم قابل فهم بود یاخیر؟ آیاعناصر مردمی درآثار شاعران پیشگام این دوره تبارزیافته بو
یانه؟ وآیا شاعر ازمنافع رنجبران دفاع نموده‌کوشش‌مینمود تابه زنده‌گی آنان از نزدیک آشناشو
یا چطور ؟

بیشتر این نویسنده‌گان نمایندۀ روشنفکران طبقات‌مختلف جامعه‌بودند ، اما آنهاتلاش مینمود
به زنده‌گی رنجبران وزحمتکشان نزدیک شوند. آنها فقر و تهیدستی مردم را میدیدند ، اماعواه
اجتماعی درست آن را درك کرده نمیتواستند

دهۀ سوم وچهارم سدۀ بیست درزنده‌گی‌سیاسی‌وفرهنگی مردم افغانستان سالهای دشوار
رابه همراه داشت. دراین دوران سلالۀ نادری‌قدرت دولتی رابه دست گرفته نظام کهنه رااحیا
ساختند. نیروهای آزادیخواه درکشور مورد تعقیب حدی قرار گرفتند. فرزندان صدیق ومبار
میهن یا به چوبۀ دار آویخته شدند ویا در بد ترین شرایط به زندان کشانده شدند . دراین دور
عبدالرحمان لودین ، غلام محی‌الدین انیس ، سیدحسن کنری ، سرورجویا ، سرابی ، داکتر محمودی
غلام محمد عبار ، برات علی تاج و ده‌ها تن دیگر زندانی و یاکشته شدند.

شاعر مبارز و آتشین بیان سرور جویاتقریباً نیمۀ عمر عزیزش رادر سلولهای تاریک ونمناك
پشت میله های زندان سپری کرد . اوسخنوری بودکه تنها ذکر نامش درروران سیاد
تبار نادری گناه بزرگ محسوب میشد. درسالهای‌استبداد واختناق مرگبار خاندان نادر نظم و
گویندۀ جویا ، که نمونه های اندك از آن در دست است ، همه جاآیین آزاد اندیشی ومیهنپرستی
سرداده است :

سوز عشقی ازوطن مستانه بر سر داشتن

باید ازحب زن وفرزند دل برداشتن

بهر مردن کی سزد تا قامت مردانه گی

از برای گرده‌یی نان چرخ چنبر داشتن

هم به استبداد سازش هم زآزادی دفاع

«وزنان‌را هم روا نبود دو شوهر داشتن»(۱۰)

سرور جویا به خاطر عشق به میهن وعشق به آزادی ، درراه دفاع از منافع مردم زحمتکش ورنجدیده مدت ۲٤ سال ازبهترین سالهای عمرش را در زندان دهمزنگ سپری کرد.

شاعر دیگر افغانستان ترابی نیز ۱۲ سال عمرش رادرزندان گذشتاند.

ترابی شاعر روشنفکر وآزاد یخواه‌بوده‌باسرودن‌اشعار شورانگیز اوضاع آشفتۀوطن وزنده‌گی رقت بار مردم را تصویر میکرد ومردم رابه مبارزۀ شدید فرامیخواند:

وطن امروز ویران وخراب وقوم پامال است

جوانان دلاور بعد از این بی‌دل نباید بود

زسر داران خود سر انتقام خویش بر گیرید

سزاوارسری ، جز مردم‌فاضل‌نبایدبود (۱۱)

این مرد بزرگ هم‌مانند سرورجویا به جرم ترانه‌های انقلابیش ، به‌گناه ستایش‌نکردن ستمگران وجابران به وسیلۀ جلادان ودژخیمان استبداد به زنده‌گیش پایان داده شد.

ترابی شاعرمیهنپرست بود وبرای مردم شعرمیگفت نه برای اشتهار واقناع حس شهرتپرستی ، چنانکه گوید :

«من شعر رابرای شهرت وافتخار ، پیشۀ خود نساخته‌ام. مینویسم ودردوسیه ها میسپارم ، برای اینکه‌پس‌ازمرگم بخوانند وبرتوده ها تأثیر بگذارد .» (۱۲)

جلادان سلالۀنادری درراه انتقام‌گیری ازآزادیخواهان و وطنپرستان ازهیچ گونه اعمال پلید وننگین دست بردار نبودند. بیرحمی‌وخونخواری آنهاحد وحصری نداشت. آنان شاعر مترقی ومیهنپرست افغانستان باقی‌قایل زاده رابه سال۱۳۲۸به وسیلۀ طبیبان خود ازبینایی محروم ساختند.

قایل زاده بااین تنبیه ازفعالیت‌با زننشست ، بلکه‌مبارزه راشدیدتر ساخت وباسرودن اشعار داغ انقلابی ماهیت ارتجاعی وخیانت وپلید کاریهای آنان رافاش وبرملا ساخت .

آ نجا که ز قصر ها نشا ن میبینیم　　در کنج وکنار ش استخوان میبینیم

خاکش همه دست وپاوگوش ولب ودل　　گر خو ب نظر کنیم آ ن میبینم

باقی قایل زاده شاعر نابینای روشن ضمیر ورزمندهٔ بیباك ودلباختهٔ میهن وآزادی بود، چنانکه میگوید:

من کیستم شراره یی ناآرمیده یی　　نیم اخگری زمجمر هستی پریده یی

من کیستم غباری زهامون جهیده یی　　حو ن سحر فتاده به جیب سپید ه یی

صو تی حز ین پنجر ه نا شنید ه یی　　تا ر ی به کار گاه جها ن ناتنیده یی

نویسنده گان مترقی افغانستان به خاطر عدالت اجتماعی باستم پیشه گان وجهالت پرستان بــه مبارزه برخاستند؛ ولی فعالیتهای آنهادر دگر گون ساختن نظام سیاسی واجتماعی کمتر تأثیر گذاشت.

بعد ازپیروزی انقلاب شکوهمند ثور آرمان مردم به صورت دقیقتر درادبیات انعکاس پیدا کرد. محتوای ادبیات آیندهٔ افغانستان را آرمانهای والای حزب دموکراتیک خلق افغانستان وانقلاب شکوهمندثور غنا خواهدبخشید.

فلسفهٔ نوین به مامی آموزاند که به هنر وادبیات باید به مثابهٔ نیروی سازنده وتغییر دهندهٔ جهان بنگریم. درزمان کنونی همگام باسیاست واقتصاد نقش اجتماعی ادبیات درجهان مهم و اساسی ارزیابی شده است. ادبیات مردمی ورسالتمنداز منافع توده های ملیونی زحمتکشان دفاع میکند وپیروزی کامل ازآن ادبیاتی است که برآموزش مترقی وانقلابی استوار باشد.

مآخذ و منابع :

١ـ ك . مارکس ، ف. انگلس، آثار ، جلد ٣٦، ص ٣٣٣. (متن روسی)

٢ـ و.ای. لینن. آثار ، جلد ١٢، ص ١٠١.

۳ـ و.ای. لینن آثار ، جلد ۱۰ ، ص ۳٦.

٤ـ و.ای. لینن ، آثار ، جلد ۱۰ ، ص‌ص ۳۲ـ۳۳.

٥ـ و.ای. لینن آثار ، جلد ۱ ، ص ۳٦.

٦ـ اقتباس ازکتاب شریف جان حسین‌زاده ، ادبیات تاجیک برای صنف هشتم ، شهر دوشنبه ، سال ۱۹۷۹.

۷ـ اقتباس ازرسالهٔ میرزایوف صابر ، « وصف اکتوبر درادبیات شرق خارجی » ، ص ۲٥ .

۸ـ شاعران افغانستان ، استالین آباد ، سال ۱۹٥۸ ، ص ٦٦.

۹ـ همان.

۱۰ـ همان.

۱۱ـ مجلهٔ ژوندون ، ۱۳٥۷ شمارهٔ ٦ـ۷ ، صفحات ۱٥ـ۱٦ . (راجع به جویا معلومات داده شده است .)

۱۲ـ مجلهٔ آواز ، سال ۱۳٥۷ ، شمارهٔ ....

۱۳ـ ایضاً.

۱٤ـ مجلهٔ آواز ، سال ۱۳٥۷ ، شمارهٔ ٦ ، ص ۱۷.

لطیف پدرام

اشتداد و استکمال وجود
تأملی در نظر قدما و یک دیدگاه از «حکمت متعالیه»

- ۲ -

ماحول جوهر وعرض :

به نظر قدما، جوهر میتواند وارسته اززمان ومکان باشدوهم میتواند درمکان وزمان باشد . از این روی رابطهٔ جوهر با ماحول هم میتواند مطلق باشد و هم میتواند متوجه باشد . جوهر مادی یاجوهرشیئت‌یافته، همان قدرقابل قبول وپذیرش است که جوهرمجرد وتمام اشکال‌متبارز آن. این موضوع قبل ازهمه وابسته به این امر است که درچگونه سیما واطواری میخواهد منعکس گردد و ازچگونه وسایل واشیایی میخواهد برای مرئی شدن ودرك گردیدن خویش استفاده نماید و باز شیئیت یافتن آن نیز نه به آن گونه است که مثلاً دربارهٔ تبلور نیروی کار به صورت کالا دراقتصاد سیاسی مارکسیستی داریم. این مسأله به گونهٔ دیگری باید فهمیده شود، شیئیت یافتن،که‌درسطور بالا اراده کردیم، غیر ازآن شئیت یافتن اقتصادی است. منظور ما این است که جوهر دارای مکان وزمان است؛ ولی به تعین نیامده است و عین عقل و نفس در بعد انتزاعی آن نیز نیست. به همین سیاق باید دید آیا وارد برهیولی شده است یاچطور؟ به زبان دیگر، آیا صورتی به آن ترتیب شده است یانی؟ ادامهٔ این سیر به تقسیمات پنجگانه میرسد وآن عبارت میباشد از : عقل، نفس، هیولی، صورت وجسم. (۹)

کندوکاو در حکمت متعالیه، به ویژه، نشان میدهد که این مفاهیم برای صد را تماماً آن چیزی نیست که در « صور » ارسطو و « مثل » افلاطون خوانده ایم. نظریات موشگفانهٔ ارسطو در بارهٔ جواهر بودن صور با آنکه به نحوی از انحا در مقابل «کلیات» افلاطون باب میشود، باز نمیتواند آنطور که در ذهن خود اراده کرده است برای استاد پاسخ بگوید و در نتیجه خود به کلی گویی ابهام آمیزی میرسد. بنا براین، اگر جهانشناسی وملکوتشناسی صد را به حد آن ریزه کاریهای افلاطون وارسطو نرسیده است وآن پهنار اندارد، بیگمان در مورد اعراض وجواهر حرفهای مشخص میگوید که از جهت طرح پرنسیپ مسأله وبرخورد میتود لوژیک، خواننده را در مسیر روشن وپهندشت قابل روئت عظیمی قرار میدهد. (۱۰)

واما عرض، یعنی ماهیتی که از صفات وعوارض ماهیت دیگر است، مانند بلندی وکوتاهی و سفیدی وسیاهی که از صفات جسم است ومانند « قابلیت » که از صفات هیولی است ومانند شجاعت، سخاوت، علم، مروت وغیره که از صفات نفس است. عرض ۹ نوع است: کم، کیف، وضع، این، له، متی، فصل، انفصال، اضافه. پس مجموعاً اجناس عالیه عالم ده مقوله است: یکی جوهر ونه تاعرض، یعنی آنچه درعالم وجود دارد، از این مقولات بیرون نیست ولامحاله یکی از این ده نوع است. مثلاً جسم، جوهراست، اما سستی وسختی جسم « عرض » است وداخل درمقولهٔ « کیف » است. همچنین درازی وکوتاهی جسم «عرض» است وازمقولهٔ « کم » است. همین طور محاذات یاانحرافات جسم « عرض » است وجزومقولهٔ « وضع » است وهکذا...» (۱۱)

۱. کانت نیز دراین باب تقسیمات ودسته بندیهای ویژه‌یی دارد. درسه تایی های یکم وسوم از مقولات دوازده گانه به بحث موشگافانهٔ عظیمی دست یازیده است. هرچند راسل اعتراضاتی دارد؛ ولی به روی هم دراین زمینه میتوان به استناد مقولات دوازده گانهٔ کانت که به چهاردستهٔ سه تایی تقسیم شده‌اند، موسعتر وارد این عرصه شدکه البته ازمجال این مقالت بیرون است.

درآخرین تحلیل وبررسی تمام این مقولات ومفاهیم در آرای قدمابه مباحث « علت نخستین »، « هستی » و « ماهیت » قابلیت برگرداندن دارند، تمام موضوعات از این دست راباکند وکاو آنها شروع باید کرد، اینها ریشه‌یی اند وسایر موضوعات مندرج دراین بحث فروعات آنها میباشند.

این مباحث درالیهیات ابن سینا مقام عمده یی دارند. به ویژه در بین تمام این مباحث،

مبحث وجود شناسی فصل اساسی را احتوا مینماید؛ چراکه حقیقت هرشیئی وابسته به وجود آن است ومعرفت شیئی درآخر کار همان معرفت به وجود آن ومقام ومنزلت آن درمراتب کلی وجود است که همین منزلت تعیین کنندهٔ صفات وکیفیات آن میباشد. هرچند درعالم ازآن که هست ووجود دارد غوطه‌ور در وجود است ؛ ولی خدا، یاوجود محض ، که مبدأ وخالق همه چیزها ست، نخستین حلقه دریک سلسلهٔ پیوسته نیست وبنابران، پیوسته‌گی« جوهری» یا« عرضی»باموجودات این جهان ندارد؛ بلکه خدابر عالم مقدم است ونسبت به آن جنبهٔ تعالی دارد .» (۱۲)

در وجود شناسی یامبحث وجود که ابن سینا مطرح میکند، ویژه‌گیهایی رامیشود برشمرد . در وجود شناسی ابن سینا میان ماهیت هرچیز ووجود آن بی‌چون‌وچرامیتوان به تفکیک وتمییز رسید، یعنی میتوان این دوراازهم تفکیک وهریکی راعلیحده بررسی کرد، البته باحفظ اینکه ماهیت، آن اصلیت وجود را ندارد. علاوه براین، « تمایز میان وجوب وامکان وامتناع » ویژه‌گی دیگریست که کلاً وتوأم باامر اول، بحث وجودشناسی ابن سینا رابرافراشته واستوار میسازند.

براساس بحث وجود شناسانهٔابن سینا مثلاً اگر بخواهیم دربارهٔ شیئی بیندیشیم، یعنی شیئی‌را مشخص کنیم وباز به صورت مفروض اگر این شی میز تحریری باشد که بالای آن کارمیکنیم و مینویسیم میشود که آن رابه دوبخش تقسیم ومطالعه‌نماییم :یک، تصویر میز وماهیت آن،که رنگ، شکل وسایر اجزای مدرج درماهیت آن باشد، دودیگر، موقعیت میز درجهان‌خارج یابه بیان دیگر وجود میز درعالم خارجی.

A ـ رابطهٔ اول=آن‌چیست؟، B ـ رابطه‌دوم = وجودآن‌درعالم‌حارج، A ـماهیت آن با B ـ وجود آن شی (میز) در عالم خارج قابل تفکیک است . حالیابه این بنیاد A تصور و ماهیت میزاز B ،وجودآن درعالم خارج، درذهن، مستقل است. در مرحلهٔ اول ممکن است تنها دربارهٔ « ماهو» بیندیشیم، بدون آنکه به بعد دوم در B ، نظری داشته باشیم واما تمام‌اینهادرذهن است؛ ولی مادامی‌که‌هردورا درعالم‌خارج‌ببینیم، وجودوماهیت میزیکی‌میباشند. دراین‌صورت A و B دوجزء ترکیب شونده ، که هریک واقعیت خارجی علیحده وکاملاً مستقل ازهم داشته باشند، نیستند؛ چراکه فقط با ترکیب این دو، یعنی A و B در عالم خارج است که‌شیئی‌به نام میزپدیدار میگردد . برای همین است که میگوییم مبحث وجودی ابن‌سینا بردواصل استوار گردیده است .

باری گفتگو وجدال پیرامون عَرَض در الهیات(مابعد الطبیعه) ابن سینا ، بدون درك روشن از مبحث وجود درچهارچوب الهیات آن میسر شدنی نیست. بررسیهای کانت وسیستمی که او ارائه میکند، شاید به نحوی ودریکی ازمعانی بتواند مارا برای دریافت مفاهیم ارائه شده به وسیلهٔ ابن سینا کمك کند؛ امانباید فراموش کرد که تفکر اسلامی وترکیب آن درفلسفهٔ مشاء باآن در شرایط قرون وسطیی که ابن سینا در آن زنده‌گی میکرد، محتاج بحث و فحص دیگر یست که با چگونه‌گی نفوذ آرای مسیحیت دراندیشه های کانت تو أم با روزگاران کانت دراروپا، نباید یکی گرفته شود.

هفت قرن بعد، صدرا باآنکه در بحث وجود شناسی به دفاع از ابن سینا برخاسته است باز میبینیم که حتی در همین مبحث وجود شناسی نیز نمیتواند با ابن سینا یکی باشد وصدرا دراین عرصه چهرهٔ مشخص دارد وحساب کانت راکه بگذاریم وبگـذ ریم.

به همه‌حال چارمقوله ازعرض را درذیل می‌آوریم تاخواننده باآنها به مثابهٔ مقوله هایی که بااین بحث رابطهٔ دست اول دارند، آشنا شود ونظر قد ما رادراین موردبه حافظه‌بسپارد .

۱ـ کم : کمیت ، « مقدار واندازهٔ جسم است وازجنس خودش واحـدی دارد که میشود کمیت راباآن سنجید؛ مانند «متر» و « عدد» . مثلاً که‌به‌وسیله آن، مقدار واندازهٔ طول اجسام یاشمارآنها را میسنجیم .»

عدد، «کمیت منفصل وازهم جداست؛ زیرا عددرا اگر تقسیم کنیم ،حدمشترکی باقی نمیماند. مثلاً عدد ٦ تقسیم میشود به دو عدد ۳ وحد مشترکی در بین باقی ندارد. « عدد » یاکمیت منفصل موضوع علم حساب است . »

کمیت متصل، « آنست که اگر تقسیم کنیم ، حدمشترکی میان دوقسمت فرض‌میشود؛ مانند . « یك متر» فرضاً هرگاه تقسیم کنیم به دونیم متر ، نقطه یی دروسط فرض میشو د که ممکن است جزء این نیمه وممکن‌است جزء آن نیمه به حساب‌آید وهمان نقطه ، حد فاصل دونیمه ودرعین‌حال موجب اتصال دونیمه به یکدیگر است .»

جسم تعلیمی« کمیت متصل ، اگر درسه جهت‌امتداد داشته باشد، آن را « جسم تعلیمی» باابعاد سه گانه نامندکه صفت جسم طبیعی است .»

سطح، « هرگاه کمیت متصل دارای دوامتداد باشد، آن را« سطح» خوانند .»

خط، «وآن قسم ازکمیت متصل را که دارای یک امتداد باشد «خط» خوانند، جسم تعلیمی وسطح وخط کمیتهای متصل هستندکه اجزای شان ثابت است وموضوع علم هندسه میباشند.»

زمان، «یک نوع کمیت متصل دیگر نیز هست که اجزایش ثابت نیست؛ بلکه هرجزئی که موجود میشود جزء پیش ازآن معدوم میگردد ودرعین حال همه اجزای آن به هم متصل وپیوسته است وآن« زمان» است که مقدار واندازهٔ حرکت میباشد.»

۲ـ کیفیت: «کیفیت، صفتی است درجسم که ازخودش واحدی ندارد که باآن سنجیده‌شود؛ مانند: گرمی که اگر بخواهیم آن را بسنجیم، به وسیلهٔ دراز وکوتاه شدن سیماب در داخل لوله (میزان الحراره) میسنجیم وبدیهیست که درازی وکوتاهی ازمقولهٔ «کمیت» میباشد، نه« کیفیت».

۳ـ وضع: «هرجسمی‌که به حالت مخصوص قرارگیرد به طوری که اجزای آن نسبت به هم ومجموعاً ازلحاظ جسم دیگر، دارای نسبت‌مخصوص‌مثلاً محاذات یاانحراف‌وامثال آن بوده باشد، آن حالت ونسبت را «وضع» آن جسم گویند؛ مانند: نشستن، ایستادن، دراز کشیدن، باکسی روبه رو بودن یااز چیزی منحرف بودن وغیره.»

۴ـ اینیت: «هرجسمی مقداری ازفضارابه اندازهٔ حجم‌خود اشغال کرده که آن راحیزومکان جسم گویند، پس هرجسمی دارای صفت مخصوصی است که عبارت است از نسبت آن جسم به مکانی که اشغال کرده است. این صفت وسبت را« این» یا اینیت خوانند.» (۱۳)

حالیا، اگر اشتباه نکنم در« جهان نگربها» وتمام نوشته ها وتحقیقات از آن دست، چه آنجا که به‌هفت قرن پیش برگشته میشود وچه آنجا که این اندیشه هادرعصر صفویه به کندوکاومی آیند، تصویر یکجانبه وحتی عامیانه ازموضوعات ارائه میگردد.مثلاً همین مقولهٔ« کیف» چهرهٔسطحی وعامیانه پیدا میکند وبه انواع آن مانند علم، اراده، قدرت، شجاعت(کیفیات نفسانی)، سستی‌وغیره (استعدادی)، استقامت ومنحنی(ازصفات کمیات) ونوروطعم‌ورنگ(ازمحسوسه) اصلاً ابراز نظری صورت نمیگیرد و اگرکه گاه تأملی هم صورت میگیرد باگرفته درنهایت یک جانبه بوده صرفاً ازدیدگاه « فلسفی معاصر» به آنها نگریسته میشود، درحالی که این مقولات بیشترینه از مباحث علم‌منطق هستندنه فلسفه، آنهم‌در این‌نوع فلسفه ومیتودلوژی‌که‌اساس پژوهشها وتحقیقات قرار میگیرد...

حرکت

قدما حرکت راتغییر تدریجی در اشیا میپنداشتند. دربارهٔ تغییر وحرکت نظریات ابهام آمیزی وجود داشت ، تمایز ودقایق در رابطه بااین مقوله هاآن طورکه میباید چهره بندی مشخصی نداشته ، تازه حرکت خودبه معنی تغییرات پاره واری که نمیتوانست ازدایرهٔ معینی دراشیا بیرون برآید وآن راسیمای دیگری ببخشد، درك میگردید. آنچه دراین باره وجود داشت تغییرات برای پاره یی از امورهستی بود وآن گونه که تمام اشیا وپدیده هاراشامل باشد، پذیرفتنی نمیگردید .

ازدلایلی که میتوان دراین باب برشمرد ، یکی وازمهمترین آن،چگونه گی تقسیماتی که دربارهٔ عالم وضع کرده بودند مربوط میشود ، تقسیمات عالم به مقولات ده گانه وفشرده ساختن عالم در این ده جنس ، که یکی آن جوهر و نه تای آن عرض باشد ، به صورت طبیعی مقدمات چنین استنتاجی راازقبل میسر میگردانیده است. پنج نوع « جوهر» وپنج مقوله ازمقولات « عرض» حرکت پذیر شناخته نمیشدند ، اینها به صورت نوعی حقایق ثابت باور میگردیدند ، مگر همان چار مقولهٔ عرض که شماره واردرسطور گذشته برشمردیم. (١٤)

برخی از « دیالکتیسین » ـ های مامقولهٔ جوهر رابا کیفیت اشتباه میگیرند. فراموش کردن طرح مشخص این مقوله هادر فلسفه ومنطق اسلامی منجر به بیرون دادن طرح عامیانه یی شده است .

به نظر قدما(قبل ازصدر المتألهین) نمیتوان جوهر وکیف راعین هم شمرد. تغییرات درعرض وکیف به وقوع میپیوندد ، بی آنکه درجوهر تغییری وارد شود ، رشدگیاه ، تبدیل آب به یخ ، حرکت سیارات ، انتقال یك لوکوموتیو ازمکانی به مکان دیگر به ترتیب تغییرات درکم ، کیف وضع واینیت میباشد بدون آنکه درجوهر مثلاً درجسمیت اشیا تغییری وارد گردد.

«درجوهر ممکن نیست حرکت واقع شود ؛ زیرااگر جوهر چیزی تدریجاً تغییر کند ، موضوعی باقی نمیماند که درهمه احوال ثابت باشد ولازم آید ، حقیقت آن چیزی که جوهرش در حرکت است ، درهر آنی غیر ازآن پیش باشد. مثلاً جسم طبیعی جوهراست ، اگر درجسم طبیعی حرکت وتغییر باشد ، معنایش این است که خود جسمیت تدریجاً تغییر کند ومعنای این که جسمیت تغییر کند ، این میشودکه جسم ازجسمیت بیرون رود وچیز دیگر شود ، پس حرکت درجوهرمحال است.»

هر چه باشد نظر قدما حرکت در جوهر را نمیپذیرفت و آنچه در بارهٔ حرکت ذکر میشد

بااین اصل باید موافق میبود. از نگاه برخی از متفکرین اسلامی پرداختن به این امور ویادر بارهٔ آن از جهت فلسفه ومنطق ابراز نظر کردن، راهی که بتواند کسی را به دهی برساند، پذیرفته نمیشد، (۱۵) اما چی میتوانست باشد؟ زمان، آغاز یک دورهٔ جدید را به عهدهٔ صدرا گذارد.

اشتداد و استکمال وجود

بررسی اشتداد واستکمال درواقع بررسی چگونه گی رشد وتسریع کمال یابی وجود، به یک معنی بحث دربارهٔ حرکت جوهری از دیدملا صدراست.

صدرا درمورد مبدأ عالم نظریات مشخص ارائه میکند. مبدأ عالم، که در نظر صدرا همانا جسم طبیعیست، چیزی دیگری نیست مگر ترکیبی که از هیولی وصورت ایجاد شده است. این جسم طبیعی که همان مبدأ عالم است در هیچ یکی از اشکال موجود یتش نمیتواند درچنگال سکون وسکوت باشد. اشتداد و استکمال وجود بر بنیاد سکون مفهوم و معنی ندارد و اصلاً هیچ است. در طبیعت و ماده حرکت مطلق است، جایی برای مسکون وسکوت موجود نیست، چراکه «ثبات وسکون مختص عالم عقل وعوالم الهی است.» (اسفار)

صدرا، جسم طبیعی (جوهرعالم ماده) را پیوسته درحال حرکت وتغییر میبیند. حقیقت تمام اشیای طبیعت در نظر صدرا پیوسته درحرکت است و این اصلی است که صدرا نسبت به آن با اعتماد عمیق تکیه میکند ونظر میدهد. دربارهٔ حرکت وتجدد داشتداد واستکمال، صدرا، چنان عمیق میشود که نگارنده گاه به این فکر افتیده که راستی تجدد اشتداد و استکمال از اشکال آن حرکت جوهری است ویا درواقع این حرکت خود از اشکال تجدد اشتداد واستکمال وجود میباشد.

صدرا، نه تنها حرکت وتغییر درچار مقوله ازمقولات عرض (کم، کیف، وضع واینیت) را تأیید میکند که پافراتر میگذارد ومجموعهٔ مقولات عرض وانواع جوهر رانیزشامل این حرکت وتغییر میداند وآنهارا نیز موشگافانه شرح وبسط میدهد.

برای صدرا، حرکت وتغییر درعرض بدون حرکت درجوهر جسم شدنی نیست. مادامی که وجود جوهر وعرض جز در ذهن ما، درخارج یکی باشد تغییر عرض به تنهایی پذیرفتنی نمینماید؛ مگر آنکه حرکت در جوهر اساس بگیرد. اگر حکم صدرا را به زبان منطق بیان کنیم، رابطهٔ حرکت در عرض باحرکت درجوهر، رابطهٔ عموم وخصوص مطلق است نه متوجه (البته به یک معنی) حرکت

نرعرض بسته به حرکت درجوهر است. به زبان دیگر ،حرکت د رعرض از عوارض حرکت در جوهر میباشد واساس آن فعل وانفصالی است که درجوهر جسم به وقوع میپیوندد .

صدرا ، برخلاف قدما ، معتقد است که« جوهر جسم همیشه تغییر مییابد . تغییر نه به این معنی که حقیقت انسان مثلاً حقیقت دیگرشود وازانسانیت بیرون رود ؛ بلکه تغییر استکمالی واشتدادی ؛ با این معنی که حقیقت انسان دارای درجات لایتناهی است ووجود انسان یک وجود تدریجی سیالی است که ازنخستین سلول شروع شده به مقام عقل مجرد واتصال به حقیقت قدسیهٔ عالم وفنا-فی الله منتهی میگردد وطبیعت انسان متدرجاً درتغییر است ، یعنی وجود وحقیقت وجوهر انسانیت تدریجاً شدید شده از مرتبهٔ ضعیف به درجهٔ شدید وکامل انسانیت میرسد؛ باآنکه همیشه یک حقیقت واحد است وباآنکه درجات ومراتب تغییر میکند، حقیقت انسانیت ووجود انسانی که یک امر واحد شخصیست ، همیشه محفوظ است. عیناً مانند حرارت که درنتیجهٔ حرکت صعودی از درجهٔ صفربه درجهٔ صدبالا میرود ، بدون آنکه حقیقت گرمی ازبین برود وچیزدیگرشود. اگرچه حرارت کیفیت جسم واز اعراض است وحقیقت انسان جوهر است؛ اما در این جهت که هردو تدریجاً از نقطهٔ ضعف روبه نقطهٔ کمال سیر نموده وحدت آنها به حال خود باقیست تفاوتی ندارند وبه همین قیاس ، جوهر تمام موجودات این عالم و جوهرکل عالم ، ذاتاً متحرک و مستفید است وحرکت لازمهٔ ذات جوهر این عالم است که اگر حرکت نمیبود هیچ یک ازموجودات عالم طبیعت وجود نمیداشت . (۱٦)

صدرا المتألهین درسیر تحقیقات فلسفی خود به این نتیجه میرسد که اولاً وجودمقدم برماهیت است. ثانیاً اشیا دربیرون ازذهن دارای یک وجود میباشند، این تصورماست که برای آنها شقوق و حدود وثغور میسازد . ثالثاً حرکت درعرض بدون حرکت درجوهر نمیتواند وجود داشته باشد، رابعاً وجود جهان سیال است ، باآنکه اشیا ، شخصیت محفوظ دارند.

موضوع چهارم ، بهویژه ، ازمباحث جدی حکمت متعالیه است. ازجملهٔ موضوعاتی که باعث ابرازنظرهای ضد ونقیض وصایب وخطادربارهٔ صدرا گردیده چگونگی درک ماازنظرصدرادربارهٔ شخصیت« سیال» و« محفوظ» جهان است. وجود مادی وملکوتی جهان به صورگونه گون تفسیر گردیده ، امانظرصدرا به صورت مشخص این مسأله راتصویرودر نتیجه پاسخ روشن ارائه میدارد.

صدرا، تجدد اشتداد واستکمال را برای جنبهٔ سیال جهان‌مطرح میسازد، اما در وجود ملکوتی معتقد نیست، وجود ملکوتی از نظر صدرا روح جهان سیال است. وجود ملکوتی حیثیت‌روح را برای « سیال» به‌مثابهٔ جسم دارد

جسم باید ومیتواند وقطعاً به گونه وسرشتی تغییر پذیراست وحرکت‌میکند ودگرگون‌میشود، اما ملکوت(حق اول) تغییر پذیرنیست ووظیفه‌اش حفظ نظم ویگانه گی عالم طبیعت است که در این باب هیچ گونه شک وخطایی نباید تحمل شود واگرروی میدهد باید به آن پرداخته شود وبادقت توضیح وتفسیر گردد.

این بحث درجها نشاسی وفرشته شناسی ابن سینا و« مثل» افلاطونی وجه مشترك میابد، ولی نباید نظر صدرا را برگردان‌وصورت دگرگون شدهٔ آن دو نظریه پنداشت. درحکمت متعالیه دیدگاه جدیدی وجود دارد که با لوبه به آن خواهیم پرداحت، اماواکنون بماند .

باری گفیتم که صدرا معتقد به جاو دانه گی حرکت درجوهر عالم است. آن چه از این امر مستفاد میشود این است که بدون این حرکت وجود آدمی نمیتواند از مدارج دانی به مدارج عالی سیرکند یاتجدد اشتداد واستکمال نماید

نفس آدمی، نه آنگونه است که ازقبل درجایی ساکن وساکت باشد وبعد باپیدایی پیکرهٔ آدمی یکباره براو دمیده شود تابه حرکت بیاید برعکس، نه ازازل که‌ازجهت« نفسی» فقط باپیداشدن پیکره به‌حرکت درمی آید ودرآن دمیده میشود نفس به خاطر ایجاد افعال واطوار معنی پیدا نمیکند، یعنی غایت پیدایی آن، این نیست‌که چون به امرونهی‌میپردازد، ازاین روی به‌وجود می‌آید، بل‌از آن روکه به‌وجود می‌آید وبه وحود آمدنی‌است ،پیکره رااستحدام‌میکند وبه زبان‌یکی‌ازدانشمندان به آن تعلق تدبیری پیدا میکند وراه‌کمال درپیش میگیرد. این کمال فقط در اثر حرکت تدریجی‌شکل میگیرد ودراثر حرکت جوهری است که ازمدارج پایینی به مدارج عالی، یعنی از غریزه وتوهم وپنداربه عقل میرسد و به صورت عقل مشخص‌میگردد وبه محردات پیوست حاصل‌میکند ودرآن مزج میگردد .

به نظرمن چگونه گی سیر نفس ازتوهم به سوی عقل، درنظر صدرا پیشرفته با دیالکتیک عرفانی مولا نا وتحقق « مطلق » هگل مقا یسه شد نی است تا با مثل افلاطون وحرکت نفس در

الهیات ابن سینا ؛ زیرا که چهرهٔ مشخص حرکت نفس را در حکمت متعالیه فقط در حرکت از «جماد به انسان» مولانا وسیر «ایدهٔ مطلق» هگل میتوان نگریست. چهره بندی ا زخط سیر حرکت نفس درما بعد الطبیعهٔ ابن سینا و «مثل» درسیستم فلسفی افلاطون به آن روشنی نیست که در دستگاه هگل ومولا نا پدیدار شده است.

بـه نظرصد را ، نفسی‌که با پـیدایی بدن حرکت خود را آغاز میکند ، درمحل عالـی حرکت جوهری یکباره از بدن بی نیاز میگردد، بدانگونه که‌با فروپاشی پیکره، دیگرنابود نمیشود؛ چراکه قایم به ذات خویش شده است. به گمانم، این صورت دیگری از همان حرکت به سوی خود - آگاهی است که هگل در سیما نگاری ایدهٔ مطلق مطرح میکند .

نفس درلحظاتی که با فروپاشی پیکره تهدید نمیشود ، آگاه و مستقل است، یعنی به حق اولی پیوسته است، و از آن روکه درحق اولی جز ثبات و سکون نیست ، تغییر درجوهرجسمانی‌و اعراض لازمه در آن نمیباشد و او خود حقیقت انسان است و همان شخصیت محفوظی که دیگر به جـــزء لایتجز ای همان ملکوت محافظ وحدت عالم مبدل شده ثبات و سکون جاویدانه یافته است .

صدرا، چه در سفر اول و چه درسفر دوم، از حقایق ثابتی سخن به میان می‌آورد که مختص عالم ملکوت است. در چهرهٔ ملکوتی یا وجود ملـکوتی اشیا وپـدیدار های‌عالـم‌تغییر و حرکـتی رونما نمیگردد. آنچه به نام عالم داریم جانب متغیر و یا چهرهٔ متغیر اشیاست که ما آ ن را در یک تـرکیب عمومی و جهانی به‌نام «عالم» میشناسیم. به زبان دیگر ،آن روی دیگر چهره است که پیوسته حرکت و تغییر مینماید .

هرشی از اشیای عالم دارای یک حقیقت ثابت یا یک روح ثابت در عالم ملکوت است . اشیای طبیعی، البته در انفعال مطـلق بامجردات روحانی (عالم ملکوت) به سر نمیبرند. هریکی ازآنها مدارج مختلفی از وجود میباشند و به هم پیوسته اند وما نا گزیر هستیم ، درسلسلهٔ مراتب اشیا و جهانٔ ملـکوت خلا وکمبود هایی را بپذیریم. که این هیچ گاهی درشأن عالم ملـکوت نیست. اگر چنین باشد، یعنی اگر این خلا وجود داشته باشد منطقاً نمیتوان از تسلط عالم ملـکوت وحفظ وحدت و هما هنگی عالم سخن گفت . بنا بر ان ، این درجات مختلف موجودات مادی نمیتواند به معنی نفی وبی اعتباری حقایق‌ثابت باشد وتازه درتمام اینها درك ما از وجود باید چنان باشد که

وجود را حقیقت ثابتی بپنداریم که سایر موجودات صور گوناگون تبارز آن هستند و درجات مختلفی از این حقیقت انکار ناپذیر.

« واسطهٔ ربط متغیر به ثبات خود جوهر اشیاست که از یک جهت متغییر و از یک جهت ثابت است و مرتبهٔ ثابت که درجهٔ شدید وجود است از مبدأ الهی صادر شده و مرتبه متغییر که درجهٔ ضعیف ثابت است مبدأ کلیه حرکات و تغییرات مادی گردیده است. » (۷)

حال که تاجایی در بارهٔ نظریهٔ قدما و بعد و مشخصتر در بارهٔ حرکت جوهری صدرا سخنهایی را گفتیم بر میگردیم به آرای « روشنفکرانه » و غیر « روشنفکرانه » در بارهٔ « حرکت در جوهر » و تصویری که از آرای صدرا در این باره ارائه کرده اند.

مثل افلاطون و تفسیر مادی

از اول روشن کنم که مظورم ار کار برد اصطلاحات « روشنفکرانه » و غیر « روشنفکرانه » برای دو گروه از منتقدین و مفسرین آرای صدرا، به ویژه، حرکت جوهری آن است.

روشنفکرانه، برای آنانی که از جهت اندیشه های مادی به بررسی حرکت در جوهر پرداخته اند.

غیر روشنفکرانه، برای آنانی که از دید الهیات یعنی دست کم به اساس آنچه صدرا خود میپنداشته است، تحقیق نموده ابراز نظر کرده اند.

بنده با آنکه سخنهایی در مورد آرای گروه دوم دارم، کار همین گروه را روشنفکرانه میدانم، در معنای دقیق کلمه؛ چراکه هم از آرای صدرا تصویر دقیق دارند وهم اگر کوتاهیهایی در کارهای شان رونما شده، نه از سر عمد که ناآگاهانه آمده به صورت طبیعی وارد مسأله گردیده است:

باری هر دو گروه هنگام داوری پیرامون مثل افلاطون و تأثیر آن در حکمت متعالیه، در این باب که « عالم ملکوت » صدرا، تقلید و صورت دیگری از مثل افلاطون است و اشیای مادی او چیزی نیست، مگر همان اشباح غار افلاطون، وجه مشترک دارند که فکر میکنم هر دو گروه در این باره، اگر نگوییم اشتباه، به یقین مبالغه کرده اند. مراجعه به آرای این نماینده گان در « سه حکیم مسلمان »، « دو فلیسوف شرق و غرب » و « جهان نگریها » این مطلب را آنطور که گواه ادعای ما شده بتواند، روشن میسازد.

هرچند نظریات صدرا در بارهٔ عالم ملکوت و عالم طبیعت با مثل افلاطونی بی شباهت نیست،

ولی آنچه آرای صدرا را از آرای افلاطون وحتی جهانشناسی و فرشته شناسی ابن سینا متمایز میسازد، مدارجی است که او (صدرا) برای تحقق عقل اول مطرح مینماید .

مثل افلاطون مستقیماً در اشباح غار متبلور میگردد و تازه این اشباح جز توهمات و پندار های دور از حقیقت چیزی دیگری نیستند . در جهانشناسی ابن سینا نیز مستقیماً به عالم طبیعت میرسیم و این حد نهایی باز تاب عقل است ؛ اما بر عکس ، در جهانشناسی صدرا ، مراحل سه گانه به میان می‌آید: ۱ـ عالم ملکوت ، ۲ـ جسم طبیعی به مثابهٔ مبدأ عالم طبیعت، ۳ـ ماهیت این عالم .

تغییر در جسم طبیعی (جوهر) وماهیات (عرص) امر حتمی و انکار ناپذیر است و عالم ملکوت به مثابهٔ چهرهٔ ثابت با جانب متغیر عالم مادی پیوند بی‌گسست دارد. به همان گونه که نفس نمیتوانست از قبل و بدون پیکره وجود داشته باشد، درست بر خلاف آنچه که ابن سینا میاندیشید. این است آن وجه تمایز میان ملکوت صدرا ومثل افلاطونی، که متأسفانه درکار هر دوگروه به اشتباه رد شده است.

در جهان نگریها، به ویژه، حرکت جوهری سخت یکجانبه به تأمل گرفته شده. در آن نوشته ها سعی به عمل آمده است تا نظر صدرا در بارهٔ حرکت در جوهر، از دید مادی معاصر مطرح گردد. بنا براین ، آنچه نوشته شده نه نظریات واردهٔ صدرا در بارهٔ حرکت در جوهر که نظریات مادی معاصر به نام اوجلوه داده شده‌است. نظریهٔ حرکت در جوهر ، بدون درك صحیح از عالم ملکوت مسیر شدنی نیست و اصولاً از نظر پرنسیپ طرح مسأله نیز درست نمینماید که در الهیات صدرا از دید مادی وارد شویم و بعداً گر با استنتا جهای مادی بیرون برآمدیم درست ودرغیر آن غیرقابل قبول است و ابلهانه و عقبگرایانه .

« در جهان نگریها » صدرا به خاطر نظریاتش در بارهٔ حرکت جوهری مسخ گردیده است؛ امابه چگونه؟ سعی به عمل آمده است تا جایی در کنار متفکرین مادی بیاید و گویا جاویدانه گردد!

نمیدانم چی لزومی دارد که برای آن برو بالا قبایی از این پنبه دست وپا شود. وباز به راستی نمیدانم چقدر علمی بودن ، منطقی بودن و فلسفی بودن تابع مادی بودن و مادی اندیشیدن خواهد

بود، مگر نمیشود بی پای بر گذاردن برآن سکونی که گفتیم معنی ومفهوم دا شت . به فکر من درك وارونه از این مسایل، کارا ترین سلاحی است که‌میتواند ارزشهای فرهنگی‌ما را نشانه بگیرد ومارا تهی ودر «ابسورد» وحشتناك و برزخی قرار بدهد.

بیگمان بحث در این گونه موارد باید بر زمینه های مشخص و تاریخی آنها عیار گردد، ماحق نداریم مسایل من درآورد ی و در واقع پندار های غبار آلودهٔ خویش را به جای ارزشها ی‌ارجمند، که از زنده‌گی پر بار نسلی و جامعه‌یی بـه میراث مانده است، بـه خورد مردم و جامعهٔ فرهنگی مان بد هیم. من در این دوره، همین را رسالت میدا نم ، کلمه که سوکمندانه چی جفاها یی که ندیده وجورهایی که نکشیده است، کلمه که در آینده مقالت مستقلی را به آن اختصاص خواهم داد .

۹ـ همانجا، ص ۳۷ .

۱۰ـ راسل، تاریخ فلسفهٔ غرب ، ترجمهٔ نجف دریا بندری، ص ۳۲۱،

۱۱ـ راشد حسینعلی، همانجا، ص ۳۸.

۱۲ـ نصر، سیدحسین، سه حکیم مسلمان، ترجمهٔ آرام، ص ۲۸ ، .

۱۳ـ راشد، حسینعلی، همانجا، ص‌ص ۳۸ـ۴۱ .

۱٤ـ برای درك وسیعتر، رك: رسایل منطق، مطبعهٔ قیومی کانپور، باب صغری، ص ۱۱ .

۱۵ـ رك: مقدمهٔ زین‌الدین کیانی نژاد، بر چاپ دوم اعترفات امام محمد غزالی، ص ۱۰ .

۱٦ـ راشد، حسینعلی، همانجا، ص‌ص ٥٤ـ٥٥ .

۱۷ـ همانجا، ص ٦۱ .

فهرست موضوعی مضامین سال ۱۳۶۳ عرفان

۱ـ آموزش وپرورش :

مضمون	نویسنده	شماره	سال
رابطهٔ آموزش و پرورش با ارزیابی	نعیم بهین	۱-۲	۱۳۶۳
دتدریس لهعمومی میتودونو سره مربوطی مسألی	نادرشاه نیکیار	«	«
دلینن په واسطه دمارکس دتعلیمی طرحی وده	رتا گل رتا	«	«
نادیژداکرو پسکایا یوه مخلانده روزنپوهه	ها شم بشریار (مترجم)	«	«
دماشومانو سالمه روزنه	عزیز الدین همت	«	«
نگاه کوتاهی در بارهٔ تعلیم وتربیهٔ شوروی	خلیل الله خلیل	«	«
روش خطابه در تدریس	شمس العابدین شمس	«	«
روانشناسی فعالیت (کار)	بصیر ژورك	«	«
دو مقوله در یک زمینه	لیونتیف واسوالد	۳	«
بحثی در بارهٔ اعداد بزرگ	محمد امان نادری	«	«
مفهوم سیستم در روانشناسی	پوهاند امین	«	«
وظایف آموزشی وپرورشی تاریخ سدههای میانه	راهیاب مالستانی	«	«
دلینن په واسطه دمارکس دتعلیمی طرحی وده (۲)	رتا گل رتا	«	«
دتدریس سره له عمومی میتودونو سره مربوطی مسألی(۲)	نادر شاه نیکیار	«	«
بیندی او پلرونه په ښوونځی کی زده کړل	هاشم بشریار(مترجم)	«	«

مضمون	نویسنده	شماره	سال
ئیکها یا تشنجهای عادتی	سیما نظری	۳	۱۳۶۳
الکول و تأثیرات آن در بدن	سلطان جویان وپرتو نادری	»	»
ساز گاری آموزش و پرورش با کار وزنده‌گی	م.ف.(مترجم)	٤	»
ـگه هایی از فعالیتهای ممد نصاب تعلیمی	عبدالاحد دانش	»	»
حفظ و فراموشی مواد	عبدالستار پوپل	»	»
وستل او مطالعه کول	جلات خان حکمتی	»	»
؛بشری تولنی تنویرول	محمد هاشم بشریار (مترجم)	»	»
ـحث تازه‌یی در بارهٔ اعداد	محمد امان نادری	٥ ـ ٦	»
،منجمنت اخلاقی او سایکالوژیکی ستونزی	محمد هاشم بشریار (مترجم)	»	»
ـاری نفوسوته دچاپیریال دساتنی...	زرین شاه ظفر خیل (مترجم)	»	»
ـ سواد آموزی تا دانش آموزی	عبدالله عادل خراسانی	»	»
قلاب و حل دشواریهای کنونی در تعلیم وتربیه	عبدالصمد قیومی	۷	»
منجمنت اخلاقی اوسایکالوژیکی ستونزی (۲)	محمد هاشم بشریار(مترجم)	»	»
پنځم ټولګی دلوست کتاب مطالبوته ...	روغمن	»	»
ـخی از ویژه‌گیهای نوسازی اسلوب تدریس	محمد قاسم (مترجم)	»	»
ـامعه و تأثیر آن بر آموزش وپرورش	نبی یوسفزی	»	»
ار برد مؤثر رهنمود های ح. د. خ. ا.	عبدا لصمد قیومی	۸	»
ـاخت خصوصیتهای شاگردان دیر آموزو...	عبدالاحد دانش	»	»
ـد داشتهایی پیرامون طبیعت شناسی صنف چهارم	نصرا لله	»	»
ـاشوم روزنه	محمد هاشم بشریار	»	»
ـتیکی ښوونه او روزنه	غلام دستگیر حضرتی	»	»
ـهرنیو هیوادونو اقتصادی جغرافیه	ستا نه میرز هیر	»	»
ـاه گلرایی برشیوهٔ گذرانیدن آزمون زبان	عبدالستار پوپل	»	»

مضمون	نویسنده	شماره	سال
بررسی مختر ریفورم جدید تعلیمی در اتحاد شوروی	خلیل‌الله خلیل	۹-۱۰	۱۳۶۳
دپیاوړی روزنپوه واسیلی سوخوملنسکی ...	محمد هاشم بشریار (مترجم)	«	«
په ثانوی عمومی ښوونځیوکی دمیلکی او...	نصرالله سوبمن (مترجم)	«	«
دمعلوماتو لپاره لوستل	حسن گل بانده وال	«	«
جنسی روزنه ته یوه لنده کتنه	خوشحال یاسینی (مترجم)	«	«

۲- ادبیات و تحقیقات ادبی :

مضمون	نویسنده	شماره	سال
مناسبت تلفظ سنجیده با آموزش املا	محمد عمر زاهدی	۱	«
زبان، اندیشه و جامعه	ضیاءالدین ضیاء	«	«
نقش ویژه‌گیهای خوانش در انکشاف سواد	غلام احمد صدیقی	«	«
نکته هایی از دستور و نگارش زبان دری	پ. فریاد	«	«
نگاهی به ترجمه های زبان اوزبیکی شاهنامه	ح. یارقین (مترجم)	«	«
ستایشگر خراسان	و. ب	«	«
یاد داشتهای تارهیی بر داستان کودکان	پویا	«	«
درنگی بر نخستین سروده های زبان‌دری	پیرنگ کوهدامنی	۳	«
دقاموس لیکنی تاکلی معیارونه	زرین شاه ظفرخیل (مترجم)	٤	«
ویژه گیهای واژه سازی در زبان دری	حسین یمین	«	«
جمله شناسی	عین‌الدین نصر	«	«
نکته هایی از دستور و نگارش زبان دری	پ. فریاد	«	«
نحوهٔ نگرش نوایی به فردوسی و شاهنامه‌اش	ح. یارقین (مترجم)	«	«
جامی مثل نویس انساندوست	شهرستانی	۵-٦	«
وظیفهٔ آموزشی نقد ادبی	قیوم قویم	«	«
اسلوب واژه سازی در زبان دری	حسین یمین	«	«
پشتو غزپوهنه	دولت محمد لودین	«	«
شعر دخوشحال له نظره	آصف بها ند	«	«
سودمندی دستور زبان و زبانشناسی	خسرو فرشید ورد	۷	«

مضمون	نویسنده	شماره	سال
نگرشی برنقد، روند آفرینش ادبی و روند ادبی	رهنورد زریاب	۷	۱۳۶۳
پشتو غز پوهنه (۲)	دولت محمد لودین	»	»
ژبه او اصطلاحات	دولت محمد لودین	۸	»
روزنه یی خورد بر جهانی بزرگ	شفیعی کدگنی	»	»
نگاهی به سنت غزل و غزلسرایی	قیوم قویم (مترجم)	»	»
تیپولوژی ادبیات رنسانس در نمونه های ..	عالم لبیب (مترجم)	»	»
شناخت ادبی یا آموزش و به کار گیری ادبیات	گل احمد یما	»	»
اسلوب واژه سازی در زبان دری(۳)	حسین یمین	۹-۱۰	»
شناخت ادبی یا آموزش و به کار گیری ادبیات (۲)	گل احمد یما	»	»
روزنه‌یی خورد برجهانی بزرگ (۲)	شفیعی کدگنی	»	»

۳- تاریخ، فلسفه وعلوم:

مضمون	نویسنده	شماره	سال
کیهان در فرآیند هزاران سال	رحمت‌الله روند (مترجم)	۱-۲	»
از صورتگری تا صورتگرایی	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
کاینات هم میچرخد	ح . یارقین (مترجم)	۳	»
فزیک و روانشناسی ار دیدگاه جامعه شناسی	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
پیوند فزیک و روانشناسی	» »	٤	»
حالت چهارم ماده	حقدوست (مترجم)	»	»
منابع وراههای تازهٔ حصول انرژی	م. تلاش (مترجم)	»	»
بیرونی، اندیشه ورزی آزاد اندیش	س. ل.	۵-٦	»
تیر پرتابی زینون	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
زمانه ها و زمانها	» »	۷	»
منشأ خرد و دانش از نگاه پیاژه	پوهاند امین	۸	»
تحلیل منطقی واژهٔ «و»	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
پرابلمهای تاریخ نویسی در افغانستان	جلال‌الدین صدیقی	۹-۱۰	»
معمای بنا های عهد باستان	ح. یارقین (مترجم)	»	»
اشتداد و استکمال وجود	لطیف پدرام	»	»

مضمون	نویسنده	شماره	سال

٤ ـ داستانها وافسانه ها :

مضمون	نویسنده	شماره	سال
معلم رسم	رهنورد زریاب	۱-۲	۱۳۶۳
غوث، کتاب او شیطان	پسرلی (مترجم)	»	»
بوه‌نی ساغنیب	همدرد (مترجم)	»	»
اسپ	حیدر یگانه	۳	»
کوچنی انجولی تر نارینه وپوه دی	شیندندی (مترجم)	»	»
قاچقیند خوراز	تاشقین بهایی (مترجم)	»	»
جبین چیندار	عبدالسلام قشلاقی	٤	»
جریده	غوث جانباز	»	»
دنازکی خونه	نصرالله سوبمن(مترجم)	»	»
ترپشک، خوراز وتولکی	تاشقین بهایی (مترجم)	»	»
پشکهایی که آدم میشوند	سپوزمی زریاب	۵-٦	»
باز گشت مادر	پویا فاریابی (مترجم)	»	»
سمندر اوکب نیورنکی	قدیر حبیب (مترجم)	»	»
پلیقچی ودینگیز	س. طغرل (مترجم)	»	»
خارک	حیدر یگانه	۷	»
ماهیگیر وزنش	پویا فاریابی (مترجم)	»	»
شاپیری	قدیر حبیب (مترجم)	»	»
چیرایلی تبریک	مراد همدرد(مترجم)	»	»
سرود مهر	حسین فخری	۸	»
کلاغ وگنجشک	پویا فاریابی (مترجم)	»	»
کلیوالی ښوونځی	احسان آریتزی	»	»
غوث، کتاب وشیطان	آی سلطان خیری (مترجم)	»	»
درس مادر	سلام قشلاقی	۹-۱۰	»
اول وبلول	پویا فاریابی (مترجم)	»	»
اغزی	پشتنه بارکزی (مترجم)	»	»
مسخره باز	ل. قمبر (مترجم)	»	»